

Ly. Th. 9972.

UNIVERSITE DE L'ETAT A GAND

FACULTE DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

SEMINAIRE D'ISLAMOLOGIE ET D'ARABE MODERNE

L'ACQUISITION DE LA LANGUE ARABE ET DE SA CULTURE

DIFFICULTES, OBJECTIFS, APPROCHES DIDACTIQUES ET CRITERES D'EVALUATION

THESE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT D'ETAT

PRESENTE PAR: BOUCHOUK ELMOSTAPHA BEN ABDELLAH

SOUS LA DIRECTION DU PROFESSEUR: DR. MARC PLANCKE

ANNEE ACADEMIQUE: **1986/1987**

1987.B. 26...

BIBL. UNIV. GENT

جامعة الدولة بڤاند
كلية الفلسفة والآداب
حلقة الدراسات الإسلامية والعربية المعاصرة

اكتساب اللغة العربية و ثقافتها

الصعوبات، الأهداف، المقاربات المنهجية ومعايير التقويم

أطروحة لنيل دكتوراة الدولة

الباحث، المصطفى بن عبد الله بوشوك
الأستاذ المشرف: الدكتور
مارك بلانكه

السنة الجامعية : 1986-1987

جامعة البدولة بغانء
=====

للية الأءاب والفلسفة
=====

ءلقة الءراساء الاسلامفة والعرففة المعاصرة
=====

اكتساب اللفة العرففة وشفاففها
=====

المعوباء ، الأءاف السانفة ، المقارفاء المنهجرة ومعافرء القوم

ءراسة نظرفة مفءانفة مقارنة لءشففص المعوباء الخاصة بءعلفم وءعلم الفصحف
بالبعلفم الاعءاءف والشانف فف المغرب

بءل لنفل ءءورة الءولة

من انجاز : المطفف بن عبء الله بوشوك

ءءا اشراف : الءءور مارك بلانكه

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكروإهداء	8
المقدمة	9
القسم الأول :	12
الفصل الأول : الإطار التاريخي والسوسيوشقافي للفصحى ومحاو	
تفاعلاتها	13
1- الإطار التاريخي العام	13
2- الصراعات الثقافية في المغرب	14
3- أبرز التفاعلات الثقافية بعد الحماية	16
4- المحاو الأساسية لتدخلات الفصحى بالمغرب	19
1.4 = تدخلات اللغة العربية بالبربرية	19
2.4 = تأثير اللهجة الدارجة في درس العربية	22
3.4 = تأثير الفرنسية في درس الفصحى	27
4.4 = تأثير الإسبانية في درس الفصحى	30
الفصل الثاني : علم اللغة التطبيقي ومناهج تدريس اللغات	33
1- علم اللغة التطبيقي ومجالات البحث فيه	33
1.1 = علم اللغة التطبيقي والمنهجان الوصفي والتعاقبي	35
2.1 = علاقات الدراسات اللسانية بالبحوث التربوية	37
2- مباحث ديدكتيكا اللغات	42
1.2 = الدراسات اللسانية	42
2.2 = سيكولوجية التعلم	42
3- علم اللغة التطبيقي ومناهج التدريس	43
1.3 = أشهر مناهج التدريس في علم اللغة التطبيقي	46
2.3 = المنهجية البنائية الكلية والسمعية البصرية	60
الفصل الثالث : ديدكتولوجيا اللغات والثقافات وتدريس	
الفصحى	66

الموضوع	الصفحة
1- تعريفات ابيستيمولوجية	66
1.1 = بنائية ديد اکتولوجيا اللغات والثقافات	66
2.1 = مفهوم الثقافة و مضامينها	88
2- تعلم اللغة كظاهرة غريزية نمائية	91
3- علاقة التعلم بالتواصل اللغوي	93
4- أية السنية نطبق و أية لغة ندرّس ؟	96
1.4 = مجال تحديد الصعوبات والاختلالات	97
2.4 = مجال تحديد الأهداف اللغوية	97
3.4 = مجال انتقاء المضامين والمواضيع	98
4.4 = مجال رصد الوسائل الديد اکتيكية	98
5.4 = مجال تقويم مدى تحقيق الأهداف الاجرائية	99
5- التداريب اللغوية ومجالاتها التطبيقية	101
1.5 = مفهوم البنية والتمرين البنوي	102
2.5 = القواعد اللغوية وتقييم تمارينها	105
3.5 = التطبيقات الاجرائية للتمارين البنوية	108
6- المقاربة التواصلية والتجديد في تعليم الفصحى	113
7- أهمية الايحائية في تعليم و تعلم الفصحى	115
القسم الثاني :	119
الفصل الرابع : السوسولوجية وصعوبات تعليم و تعلم اللغة	
العربية	120
1- مفاهيم أساسية	120
1.1 = ماهي السوسولوجية	120
2.1 = مباحث واهتمامات السوسولوجية	121
2- السوسولوجية وتحليل المضمون والأغلاط	123
1.2 = هل يعتبر المستوى اللغوي كمؤشر تطبيقي للتلميذ ؟	126
2.2 = بعض مميزات التعبير المنطقي والتعبير العادي	128
3.2 = التعبير اللغوي المحدود والتعبير المتمثل	137
الفصل الخامس : السيكولوجية وتشخيص اختلالات اكتساب الفصحى .	147

الموضوع	الصفحة
1- تعريفات ومفاهيم أساسية	147
1.1 = علم النفس مصدر للدراسات السلوكية	148
2.1 = علم الأمراض اللغوية وتشخيص الاختلالات	149
3.1 = السلوكية والسلوكية ونظرية الاخبار أو التواصل	151
2- السلوكية والسلوكية والاتجاه التوليدي التحويلي	155
3- السلوكية والسلوكية وتعلم الفصحى	162
1.3 = ملاحظات حول تعلم اللغة وتوليد الجمل	166
2.3 = ظاهرة التوقفات والانحيازات التعبيرية	170
3.3 = اقتراحات ديد اتيكية للتغلب على عوائق التوقف	172
4.3 = المزج بين قواعد الصرف والنحوي التعليم	176
5.3 = السلوكية والسلوكية وتنمية المواقف الوجدانية والثقافية	180
الفصل السادس : تجربة مقارنة في تحليل الأخطاء الكتابية	
وتشخيص الصعوبات اللغوية	183
1- حول منهجية تحليل الأخطاء الكتابية	183
2- معاني ودلالات الأخطاء اللغوية	185
3- أغراض البحث في تصنيف الأخطاء وتحليلها	188
4- المنطلقات العامة في انجاز التجربة	191
5- الأهداف الإجرائية للتجربة الميدانية	195
6- الدواعي والبواعث المباشرة لإجراء التجربة	197
7- التحليل المقارن للأخطاء والأخطاء المستخرجة	199
1.7 = مقارنة بين أخطاء العينتين انطلاقاً من الجدولين	205
2.7 = فاعلية القواعد الصرفية والنحوية في دلالة الخطاب	206
3.7 = تصنيف وتشخيص أخطاء السنة الرابعة	208
4.7 = تصنيف وتشخيص أخطاء السنة السابعة	227
القسم الثالث :	247
الفصل السابع : الترجمة التقابلية والاستنتاجات الديد اتيكية	
للاحصائيات ونتائج الرائز المعياري	248

الموضوع	الصفحة
1- دلالات أنواع وأصناف الأخطاء اللغوية	250
2- الأسباب الديد اكنيكية المحتملة لهذه الاختلالات	253
1.2 = أسباب الاختلالات اللغوية في التعليم الاعدادي	254
2.2 = أسباب الاختلالات اللغوية في التعليم الثاني	256
3- نتائج الرائز المعياي ودلالاتها المقارنة	258
1.3 = دلالة نتائج اختبار القدرة على الشكل	263
2.3 = دلالة نتائج قياس مهارة الفهم	264
3.3 = دلالة نتائج اختبار التحكم في الأساليب النادرة	265
4.3 = دلالة نتائج مدى التحكم في أسلوبى الاغراء والتحذير	266
5.3 = دلالة نتائج مدى التحكم في ضوابط المشنى والجمع	267
4- اقتراح شبكة تطبيقية لدراسة وتصنيف الأخطاء	271
5- اقتراحات ديد اكنيكية للمعالجة وتحسين المستوى	275
الفصل الثامن : تصنيفات الأهداف التربوية والفراغ في مجال	
الأهداف اللسانية	280
1- تقديم حول أسمية الأهداف	280
2- مجالات دراسة الأهداف التعليمية	281
1.2 = تحليل الحاجيات التعليمية وتصنيفها	281
2.2 = مفهوم الحاجيات اللغوية	282
3.2 = المجال المعرفي والمهارات الذهنية	283
4.2 = أهداف المجال الوجداني	284
5.2 = أهداف المجال السيكوحركى	284
6.2 = المجال الاجرائى في تصنيف الأهداف	285
7.2 = العمليات العقلية واجرائية أهداف تعليم اللغة والثقافة	287
3- نظرة تركيبية لأسم المصنفات في علاقاتها باللغة والثقافة	289
1.3 = مصنف " بسلوم " ونمو اكتساب اللغة والثقافة	289
2.3 = أسمية المجال الوجداني في اكتساب اللغة والثقافة	293
3.3 = مصنف " كراثوول " في المجال الوجداني واكتساب اللغة	
والثقافة	294

الموضوع	المصفحة
4.3 = العمليات الذهنية وانتساب اللغة والثقافة	299
4 - خلاصة عامة واقتراح تصنيف ثلاثي الأبعاد للأهداف اللغوية .	307
الفصل التاسع : تصنيف بعد المهارات الانتاجية الابداعية	316
1 - الفهم :	316
1.1 = فهم الخطوط المعجمية الأحادية	319
2.1 = الفهم الادماجي المركب	320
3.1 = الفهم التأويلي العميق	322
4.1 = معطيات التجربة الميدانية	324
2 - التكلم :	328
1.2 = التكلم التكراري مبنى ومعنى	332
2.2 = التكلم الانتاجي الاصطلاحي	333
3.2 = التكلم الاسترسالي الابداعي	334
4.2 = معطيات التجربة الميدانية	335
3 - التذكر والاستظهار :	340
1.3 = التذكر الاسترجاعي للوحدات المعرفية واللغوية	345
2.3 = التذكر المتشعب الاحالات	346
3.3 = التذكر الارتكاسي	347
4.3 = معطيات التجربة الميدانية	348
4 - القراءة :	352
1.4 = استبطان ميكانيزمات النظام الترميني	356
2.4 = القراءة التحليلية	357
3.4 = القراءة المتفحصّة الناقدة	357
4.4 = معطيات التجربة الميدانية	359
5 - الكتابة :	364
1.5 = امتلاك النظام الترميني واستبطانه	367
2.5 = التعبير الكتابي الوصفي المسترسل	369
3.5 = التعبير التحليلي الممنهج	371

الموضوع	الصفحة
4.5 = التعبير الكتابي الابداعي الرفيع	372
5.5 = المعطيات الاحصائية للتجربة الميدانية	374
الفصل العاشر : تصنيف بعد القدرات التراكمية النسقية	382
1- استعمار النظام الصوتي :	383
1.1 = الادراك السمعى وتمييز القيم الخلفية	389
2.1 = التصحيح الذاتى للنطق	390
3.1 = ترسيخ منحنيات النبر والتنغيم	392
2- استعمار النظام الصرفي :	394
1.2 = تكرار الوحدات اللغوية سماعا	398
2.2 = توليد الوحدات قياسا	399
3.2 = الاستثمار السليقي للنظام الصرفي	399
3- استعمار النظام النحوي :	401
1.3 = الادراك الضمنى للعلاقات المكوّنة للجملة	405
2.3 = الادراك الصريح لعلاقات الجملة	406
3.3 = الوعي العميق بعلاقات التركيب ووظائفها	408
4- تنمية القدرة المعجمية :	409
1.4 = بناء المعجم الاساسي للتواصل	413
2.4 = اغناء المجال السيميائي العام	414
3.4 = اغناء المجال التيماتى الخاص	416
5- الاستعمال المقامى :	418
1.5 = ترسيخ الاستعمال التخصيصى للمعنى	421
2.5 = ترسيخ الاستعمال المقامى الموقفى	422
الفصل الحادى عشر : بعد الاهتمامات الوجدانية التثقيفية	427
1- تقديم	427
2- الاهتمامات الوجدانية الدنيا	432
1.2 = ترغيب التلميذ فى الدرس اللغوى	435
2.2 = توجيه التلميذ للمشاركة الفعالة	436

الموضوع	المصفحة
3.2 = الاندماجية الثقافية في الدرس اللغوي	438
3- الامتعامات الوجدانية العليا	440
1.3 = تدريز الاستعام على البحث الثقافي وتحفيزه	442
2.3 = تنشيط الدافعية التحقيقية والابداعية	444
3.3 = التطبّع بالقيم الثقافية وترسيخها	446
4- توجيهات ديد اكتيكية لتحقيق الامتعامات الوجدانية	449
الخاتمة	453
البibliوغرافيا :	493
1- المصادر والمراجع العربية	494
2- المصادر والمراجع الأجنبية	497
ملحق لبعض أدوات التجربة الميدانية	501
ملحق خاص بالمعالجة الاحصائية بالحاسوب	506

شكرو إهداء

* شكر :

نتوجّه في البداية بتشكراتنا الخالصة ، وامتناننا العظيم لأستاذنا الجليل الدكتور : مارك بلانكه ، الذي يعود له كل الفضل في اخراج هذا البحث الى حيّز الوجود ، إذ شجّعناه ورعاه خطوة خطوة ، منذ أن كان مشروعاً .
وأنار له السبل بتوجيهاته القيمة وارشاداته العلمية ، حيث كشفنا له بآرائه السديدة النيّرة عما اختفى من خبايا الأمور واحتجب من قضاياها .
للسير بخطى حثيثة ، الى أن أصبح انجازاً قائماً .

كما نشكر كل المفتشين والأساتذة الذين لم يخلوا بوقتهم الثمين وبجهدهم المحمود ، لمساعدتنا على حل بعض المشاكل ، والتخلّص على بعض المتعاب .

ونشكر كذلك السيد مدير المدرسة المحمدية للمهندسين ، والمهندس الرئيس بقسم الاعلاميات (الملك بودوان) ، و مجموعة من مهندسي هذا القسم ، على انجاز المعالجات الاحصائية لأدوات الدراسة الميدانية وشائقيها .
ونشكر في الأخير السيد عميد كلية علوم التربية ، على مساعدته المادية والمعنوية .

* إهداء :

الى اللواتي قاسين معي مشاق هذا البحث ، ومبرن صبرا جميلاً ،
كي توفرن لي الظروف الملائمة للاستمرار في تخطي المتعاب .
إلى ندى وهاجر وأمهما أهدي علي هذا .

المقدمة

إن من أبرز الدواعي والبواعث التي حفزتنا على انجاز هذا البحث،
التدهور الذي يعرفه مستوى اكتساب اللغة العربية وثقافتها ، في تكوين
المتعلمين بالتعليم الاعدادي والثانوي . الذي يمكن استنتاجه من نسب
التكرار في مراحل دراستهم ، ومن خلال تعابير التلاميذ وانتاجاتهم
اللغوية ، وما يعترىها من اختلالات وأخطاء .

إذن كان الباعث الأساسي للخوض في غمار هذه الاشكالية ، غيرتنا على المستوى
التعليمي للفصحى ، والسعي الى اصلاحه وتحسينه والرفع من مردوديته .
وبالفعل ، فقد كثر الحديث خلال السنين الأخيرة ، في الأوساط التربوية
عن هذا التدهور في المستوى التعليمي ، دون تحديد دقيق لمظاهره ،
وابراز واضح لأعراضه .

وبما أن ضعف المستوى اللغوي ينعكس سلبا على مردودية التعليم بأكمله ،
فقد أصبح من اللازم القيام بدراسة ميدانية ، للوقوف على هذه
المظاهر والمعوقات ، بالاستقراء والتصنيف ، بالتحليل والتشخيص ، كي
يتأتى لنا البحث عن أنسب الحلول وأكثرها نجاعة ، لمعالجة هذه
الوضعية ، واقتراح خطة ديداكتيكية متكاملة لإصلاح تعليم وتعلم اللغة
العربية وثقافتها ، باعتماد منظور شمولي ، يوصلنا الى الإحاطة بكسل
الجوانب والحيثيات المتعلقة بهذا الموضوع .

ولبلوغ هذه الغاية ، انطلقنا من فرضية مودآها : عدم وجود فرق بين
مستوى تلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الاعدادي ، وبين مستوى تلاميذ
المرحلة الأخيرة من التعليم الثانوي . ان اثبات هذه الفرضية يعني عدم
حصول نمو في مستوى اكتساب تلاميذ السنة السابعة للفصحى ، وانعدام
حدوث تطور في تحصيلهم الثقافي ، خلال مدة لا تقل عن ثلاث سنوات
دراسية ، نظرا للارتباط الجدلي الوثيق بين الاكتساب اللغوي والنمــو
الفكري والثقافي للمتعلم .

يبقى علينا اذن ، أن نوكد هذه الفرضية أو نفندھا ، فما هي ياترى أنسب

الاجراءات المنهجية لتحقيق ماذا الغرض؟

لقد كان من الضروري انجاز دراسة ميدانية مقارنة ، يتم فيها تحديد عيّنتين من مستويين تعليميين مختلفين ، قصد الوقوف على الصعوبات اللغوية والاختلالات التعبيرية ، التي يعاني منها أفراد كل عيّنة . وبناءً على التصنيف والاحصاء المقارنين ، يمكن اثبات أودحض هذه الفرضية ، جزئياً أو كلياً .

وهذا الأمر يقتضي البحث في نتائج الدراسات التي أنجزت في ميدان علم اللغة التطبيقي ، وديداكتولوجيا اللغات والثقافات ، والاطلاع على أهم نتائج الدراسات السوسiolسانية والسيكولسانية ، لانتقاء أهم المعطيات التي قد تفيدنا في تحديد صعوبات اكتساب الفصحى وثقافتها ، وفي تشخيص هذه الصعوبات والبحث في أسبابها المنهجية الديدكتيكية ، وكذا أسباب الاختلالات اللغوية - التي يمكن رصد ها - السوسيوثقافية والسيكولوجية ، مع ابراز ما يمكن أن تفيد به هذه المعطيات مدرّس اللغة العربية وثقافتها ، قصد اصلاح وضعية هذا المدرّس والرفع من مستواه ومردوديته .

ولا نودّ أن نسهب في الحديث عن الصعوبات والعراقيل المتنوّعة التي واجهتنا أثناء انجاز هذا العمل ، ونكتفي بالقول هنا ، بأن تحقيق النتائج الطموحة يتطلّب من الباحث أن يتسلّح بالصبر والجلد في مواجهة المعاب ، وبالأناء والحكمة في التغلّب عليها وتذليلها ، ذلك أننا كنّا نجد أنفسنا - في كل خطوة نخطوها - في مواجهة متواليات متشعبة من الصعوبات ، التي ما لبثت أن تلاشت وتفتّتت تدريجياً أمام عزيمتنا القويّة في حرصنا على انجاز هذا العمل ، والتوصّل الى نتائج مرضية ، لخدمة اللغة العربية وثقافتها . ولا نستثني مساعدة مجموعة من المربين والمدرسين لنا في تخطي بعض العقبات وتجاوزها ، حيث أبانوا في مساهمتهم هذه عن غيرة وطنية مثالية ، بضمير يقظ واع ، لما يكتسيه موضوع البحث من أهمية .

وعموماً فقد سعينا في هذا العمل ، لتحقيق المرامي التالية :

- تحديد الموصفات الجيولسانية ، و ابراز ما يروج فيها من تداخلات لغوية مؤثرة في اكتساب الفصحى وثقافتها .

- تحديد دقيق لأنواع الصعوبات ، وأصناف الاحتلالات اللغوية بالتعليم
الاعدادي والثانوي ، مع البحث في أسبابها .
- استخلاص استنتاجات ميدانية لتأكيد أو دحض الفرضية العامة التي
انطلقنا منها .
- ملء الفراغ الحاصل في تصنيف الأهداف اللسانية والثقافية ، باقتراح
بناء ثلاثي الأبعاد لها ، مع توضيح المستويات المتدرجة لكل هدف
لساني .
- اقتراح مجموعة من المقاربات الديدكتيكية ، الكفيلة بتحقيق وترسيخ
كل هدف من أهداف التصنيف الثلاثي الأبعاد .
- الاتيان بمعايير تقييمية ، تساعد مدرّس الفصحى وثقافتها على احتدائها
في صياغة معايير أخرى ، قصد قياس مدى تحقيق كل مستوى من مستويات
الأهداف الاجرائية المحددة .
- اقتراح شبكة مرتبطة بمنهجية لتحليل الأخطاء اللغوية عند اكتساب الفصحى ،
تساعد المدرس على القيام بدراسات مادفة لأخطاء التلاميذ ، تصنيفها
والبحث في أسبابها .
- امداد مدرّس الفصحى وثقافتها بأدوات ديدكتيكية لتقويم مدى النمو
الحاصل في مهارات وقدرات المتعلّم اللغوية والثقافية ، قصد مراقبة هذا
النمو وتتبعه عن كثب .
- ونأمل أن يجد القارئ الكريم ، والمرتبّي المهتمّ ، في هذه الأطروحة
ما يستيربه في خدمة اللغة العربية وثقافتها ، وما يثير اهتمامه
لإبداء آرائه وانتقاداته البناءة ، حتى نستمرها في تنفيذ بحوث ومشاريع
مستقبلية ، التي ستسبي لامحالة ، البحث في مجالات اكتساب الفصحى لدى
المتعلّم ، وتسهم في الرّقح من مستواها التعليمي واصلاح تدريسها .
- انطلاقا مما تضمنته هذه الأطروحة من نتائج واقتراحات ، ستفسر
عنها الجهود المبدولة قصد تحقيق المرامي السّالفة الذّكر .
- ونأمل كذلك ألاّ تنتظر كثيرا للحصول على الأجود ، ونضيق الفرص
على توظيف الجيّد والاستفادة منه .
- وما توفيقي الاّ بالله .

الـقـسـم الـا ل

- الفصل الأول : الاطار التاريخي و السوسيوقائفي للفصحى و محاور تفاعلاتها
- الفصل الثاني : علم اللغة التطبيقي و مناهج تعليم اللغات
- الفصل الثالث : ديداكتولوجيا اللغات و الثقافات و تدريس الفصحى

الاطار التاريخي والسوسيوثقافي للفصحى
ومحاور تفاعلاتها

1= الاطار التاريخي العام :

قبل دخول العرب الى المغرب الأقصى ، في القرن السابع الميلادي ، حاملين معهم الدعوة الاسلامية السمحة ، كان البربر - السكان الاصليون - يواجهون بغزاة كل الهجومات الأجنبية . فاستطاعوا طرد كل مستعر غاشم ، كالفينيين والقرطاجنيين والرومان ، الذين كانوا أول من أطلق على سكان المغرب اسم "بربر" . وهي لفظة تعكس الطابع العنصري الاحتقائي ، للاستعمار الروماني المتسلط .

ورغم المواجهة الأولى للعرب من طرف البربر ، التي لم تصمد الا قليلا ، اعتنق السكان الاصليون للمغرب الاسلام جماعيا ، عن ايمان واقتناع . لأنه على ما يظهر ، قد جاء متمما لمعتقداتهم الايدولوجية ، ولأنهم كانوا في أمس الحاجة ، على ما يبدو ، لاعتناق عقيدة دينية سامية ، توحد صفوفهم وتشعرهم بالأمن والطمانينة الروحية ، وتقيهم شر الغارات والهجومات الطاغية . واندمج العرب بسهولة في المجموعة البربرية ، لتكوين أمة جديدة ، مهابة الجانب ، قوية البنية ، متراصة الصفوف ، دينها الاسلام ، ولغتها العربية الفصحى ، لغة القرآن الكريم ، كتاب الله ، الذي يتلونه كل مسلم ، ما تيسر من الآيات خمس مرات في اليوم ، على الأقل ، على الأقل لأن المسلم مدعو لقراءة القرآن في الليل والنهار ، وقتما سمحت له ظروفه بذلك .

وفي الوقت الذي اعتنق فيه سكان المغرب الاسلام ، قرروا اتخاذ اللغة العربية لغتهم الرسمية ، لغة دينهم ودينهم الأبدي .

ان هذا التجانس البربري هو الذي أعطى للمغرب صورته الثقافية العربية الاسلامية ، الأصلية كما نعرفها اليوم . وعلى أساسها بنيت الحضارة المغربية

بطابعها المتميز الأصيل . كما بنيت على أساسها الحضارة الأندلسية ، في عهد المرابطين (1053-1147م) ، والموحدين (1147-1272م) . ولا يخفى على أحد

ما كان لهذه الفترة من ثمرات ثقافية وفكرية ، وعطاءات أدبية وعلمية في شتى المجالات : الفلسفة والأدب والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلم الفلك والجغرافيا والطب والموسيقى ، حيث كانت مؤلفات المغاربة تدرس في أوروبا حتى القرن 16 .

ومنذ القرن 14 بدأت الحضارة والثقافة المغربية في تدهور مستمر ، ولعل أسباب هذا الانحطاط كانت ايدولوجية ، اذ يمكن ارجاعها الى تفتت قوة الأمة الاسلامية وتفككها ، الشيء الذي أدى في نهاية الأمر ، الى احتلالها من طرف الأتراك العثمانيين ، وبالتالي فرض نظامهم - الذي لا يختلف في شيء عن الأنظمة الاستعمارية - ولم ينج من ذلك الا المغرب الأقصى ، الذي كان في متناول يد العثمانيين ، لولا هيبة المغاربة وشيوع صولتهم وبلائهم في الدفاع عن حوزة الوطن .

الا أن المغرب لم ينج في الأخير من أطماع البرتغاليين والاسبانيين ، ومن غاراتهم على مدنه الشاطئية ، بالرغم من الدروس القاسية التي لقهم ايهااها المغاربة ، مثل موقعة وادي المخازن وغيرها .

وعندما انقطعت كل صلات المغرب بالعالم الاسلامي ، وعرفت أجزاءه تفككا ، وعانى اقتصاده تدهورا ، أصبح لقمة سائغة سهلة المنال . الشيء الذي أشار طمع الدول الاستعمارية في احتلاله .

وهكذا فرضت الحماية الفرنسية والاسبانية سنة 1912 ، بعدما تم احتلال الجزائر سنة 1830 ، وتونس سنة 1881 . وهكذا عمل الاستعمار على تجزئ المغرب العربي ، بعد أن تم توحيد من طرف المرابطين والموحدين والعلميين . الا أن مقاومة الاستعمار قد جذدت الوحدة وأذكت روحها ، بين أبناء المغرب العربي الكبير . لكن منح الاستقلال لهذه المناطق في فترات مختلفة (تونس سنة 1954 ، المغرب سنة 1955 والجزائر حتى سنة 1962) ، ساعد على تحقيق بعض غايات الاستعمار الفرنسي والاسباني ، كبث روح التفرة والشقاق ، واقامة الحدود المصطنعة ، رغم وحدة الدين واللغة والرقعة الجغرافية ، حتى يتسنى للمستعمر الاحتفاظ بسيادته وهيمنته ، اقتصاديا وثقافيا .

2 = الصراعات الثقافية في المغرب :

واجهت اللغة العربية وثقافتها تحديات شديدة وضعيفة من طرف سلطات الحماية ، بلغت أوج عنفها وشدتها عند صدور الظهير البرسي سنة 1930 . وما صدور هذا الظهير ، الا دليل على عجز سلطات الحماية عن التمكين للغة وثقافتها على حساب اللغة العربية وثقافتها ، رغم تعبئة كل الامكانيات المادية والمعنوية لطمس معالم الثقافة الأصلية من طرف الاستعمارين الفرنسي والاسباني . وهكذا أنشأت سلطات الحماية الفرنسية ما كان يسمى بالمدارس الفرنسية البربرية ، التي قال عنها الميوسمارتي :

"... ان المدرسة الفرنسية البربرية ، هي اذن مدرسة فرنسية بالمعلمين بربرية بالتلاميذ ، وليس هناك أي مجال لأي وسيط أجنبي . ان أي شكل من أشكال تعليم العربية ، ان أي تدخل من جانب الفقيه ، ان أي مظهر من المظاهر الاسلامية ، لن يجد مكانه في هذه المدارس ، بل سيقصى منها جميع ذلك بصرامة " (1)

وقد انتشرت بالفعل هذه المدارس ، بسرعة مذهلة في الأطلس المتوسط وعدد من المدن الموجودة بهذه المنطقة ، التي تسكن بها أغلبية بربرية ، مثل ايموزار والحاجب وأزرو ومكناس وتازة الخ... لتنتشر في مناطق ومدن أخرى .

ومن الأهداف الرئيسية لانشاء هذه المدارس ، التي تحرم تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية ، تقسيم الشعب المغربي الى قسمين ، مع التركيز على العنصر البربري ، وتشنته على اللغة الفرنسية وتشيعه بثقافتها ، وتمكينه من الوسائل المادية والمعنوية ، كي يواجه القسم الثاني المعرب ، حتى يسوده ويطغى عليه . وفي الوقت الذي حرمت فيه سلطات الحماية تعليم اللغة العربية ، ومنعت الفقهاء من اعطاء الدروس الدينية ، في المدارس الفرنسية البربرية ، تحريما تاما ، كان يسمح بتدريس اللغة العربية في المدارس الأخرى ، بحصة ضئيلة جداً ، ساعة في الاسبوع في غالب الاحيان ، كانت الادارات المدرسية الاستعمارية ، تعمل على أن تجعلها حصة للهو والسخرية بالفقيه ، لا يحضرها الا عدد قليل من التلاميذ .

ولم تقف الحركة الوطنية مكتوفة الأيدي أمام هذه التحديات والمكائد الاستعمارية ، بل واجهتها بيقظة وصمود وحكمة ، تجلت في المقاومة السريّة ، وفي تأسيس المدارس العربية الحرة ، والكتاتيب القرآنية ، وتنشيط العمل والدراسة العربية الاسلامية ، بالمدارس العتيقة ، كبعض الزوايا والمساجد التعليمية .

وكانت المواجهات تتخذ غالباً شكلاً دامياً وضيافاً ، كالمظاهرات التي كان ينظمها طلبة القرويين وابن يوسف وغيرها ، الشيء الذي أرغم سلطات الحماية على الغاء الظهير البربري ، والتخلي عن سياسة نشر المدارس الفرنسية البربرية ، وذلك بعد صراعات ومواجهات ضيقة ، استمرت أكثر من عقد من الزمن . وفي نفس الوقت استمرت سلطات الحماية في تنشيط المدارس الفرنسية والمدارس الاسرائيلية ، التي كانت تخصص لابناء الأعيان ، قصد تكوين الأطر

(1) - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب ، د . محمد عابد الجابري ، ط ٠ دار النشر المغربية ، الدار البيضاء - المغرب ، ص 31 .

الادارية الصغيرة والمتوسطة ، للإدارة الاستعمارية ، مع محاربة المدارس الحرة
المعربة ، التي كانت تسهر على تأسيسها وتسييرها الحركة الوطنية .
3= أبرز التفاعلات الثقافية بعد الحماية :

ان كانت حركة المقاومة قد استطاعت انتزاع استقلال المغرب ، بعد تضحيات
كبيرة ، ومعاناة طويلة ، فإنها لم تستطع محو آثار الاستعمار الفكري بسهولة .
ونقصد بالاستعمار الفكري ، تمكين الحماية الفرنسية والاسبانية لثقافتهما في المغرب
قبل الجلاء ، وهو ما يصطلح البعض على تسميته بظاهرة الاستلاب الثقافي .
ويمكن تلخيص مظاهر التفاعلات والتدخلات الثقافية بعد الحماية فيما
يلي :

3.1= الصعوبات الكثيرة والمختلفة التي واجهت تطبيق مبدأ التعريب في التعليم ،
ولا يجب أن نفهم من التعريب هنا ، التعصب للغة العربية ضد جميع
اللغات الحية ، وانما تعريب التعليم يقتضي اعطاء اللغة العربية مكانتها
اللائقة ، كلغة وثقافة رسمية في التعليم والإدارة وجميع شؤون الحياة ، مع
الفتح على لغات وثقافات العالم المعاصر .

3.2= أدت الدعاية التحقيرية والتكيلية لسلطات الحماية ، باللغة العربية
وثقافتها ، الى ظهور اعتقاد شاذ لدى بعض المغاربة ، صعب التغلب
عليه حتى بعد الجلاء ، يتجلى في اعتقاد البعض بأن تعلم ابنائهم باللغة
العربية ذا أفق مستقبلي محدود ، لن يؤهلهم لنيل الوظائف الحكومية وتحمل
المسؤوليات الكبيرة في البلاد ، وبأن اللغتين الفرنسية أو الاسبانية هما لغتا
الثقافة والعلم والمراكز العليا . ويرى هؤلاء بالتالي أن دور اللغة العربية
يقتصر على الجانب الديني والروحي .

3.3= تحاشي أغلبية المثقفين ، في السنوات الأولى التي تلت الاستقلال ، استعمال
اللغة العربية الفصحى ، وكذلك عزوف جل الشباب المغربي المتدرب عن
استعمالها كلغة تواصل أو كتابة . وهكذا لاحظنا بأن الأدب المغربي المكتوب
بالفرنسية ، قد عرف ازدهارا كبيرا في السنوات الأولى للاستقلال على حساب
الأدب المغربي المكتوب باللغة العربية .

3.4= دفاع رجال الحركة الوطنية الحماسي المستميت ، كي تحتل اللغة العربية
وثقافتها مكانها الطبيعي في المغرب ، كلغة رسمية أولى للبلاد ، لغة
تخاطب وتواصل ، لغة تعليم وإدارة . مع الاهتمام بالتراث العربي والعمل

على أحيائه وأغناؤه .

503 = تثبت بعض سكان المناطق البربرية بالهجات البربرية المحلية ، مثل الريفية والأمازيغية والسوسية ، واعتبارها لغتهم الأصلية ، يستعملونها في البيت والشارع . بل يسعى بعضهم إلى أن تصبح لغة الدراسة ، ومحاولة إعادة أحياء الحروف الهجائية للغة البربرية . ويلاحظ أن بعض سكان المناطق البربرية النائية ، يجهلون استعمال الدارجة العربية . ولا يعرفون من اللغة العربية إلا حفظهم لبعض الآيات القرآنية الكريمة ، وخصوصا القصيرة منها ، قصد تلاوتها عند أداء الصلاة .

603 = اعتماد أغلبية مدرسي اللغة العربية ، في جميع مراحل التعليم ، على طرق تقليدية في التدريس ، مثل الطريقة اللقائية العقيمة ، سواء في تدريس مادة التربية الإسلامية ، التي تحتاج إلى طرق ديداكتيكية حديثة ومشوقة ، خصوصا وأن هذه المادة ترتبط بالاهتمامات الوجدانية والقيم الدينية والأخلاقية ، فيجب اختيار أنسب الطرق لتحقيقها وتمييزها . أو في تدريس القواعد اللغوية بطرق جافة ، لا تخدم نمو المهارات والقدرات اللغوية ، التي يجب توظيفها لتنمية وتطهير خطاب التلميذ وتعبيره . وكذلك الشأن بالنسبة لكل المواد المعرّبة ، الشيء الذي يؤدي إلى ظهور اختلالات وتكرس صعوبات لغوية لدى التلميذ المغربي ، نتيجة المنظور التقليدي الشائع لدى جل مدرسي اللغة العربية ، الذي يقلص العملية التعليمية في ملقي للمعلومات ومتلقي لها .

703 = لقد أكدت كل الدراسات التي وضعت بالمغرب ، على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية بالبلاد ، على اعتبار أن التعريب غاية مقدسة التحقيق ، لانتماء الاستقلال والوحدة الوطنية ، لأن اللغة العربية تعتبر حجر الأساس لبناء الهوية المغربية .

الآن بعض البحوث الحديثة حول مسألة التعريب في بلدان المغرب العربي ، قد تعرضت إلى تحليل " التناقضات الحاصلة بين الإرادات السياسية المعبر عنها ، والمواقف المتخذة في هذا الصدد ، حيث أسند للبربرية القطاع الاجتماعي والثقافي ، وللفرنسية القطاع الاقتصادي¹ " في بعض بلدان المغرب العربي الكبير . ولسنا هنا بصدد التعمق في مسألة التعريب ، بالمغرب العربي ، كي نعقب أو نحلل ما ورد في هذه الدراسة الأوروبية ، التي تحيل على مراجع

I- Gilbert Grand Guillaume, Arabisation et politique linguistique au Maghreb ; edit. Maisonneuve & Larose, Paris 1983; P. 34.

بيبلوغرافية ، وتعرض لأهم مراحل التعريب ببلدان المغرب العربي ، (ص 171) كما تعرف بأهم مؤسسات التعريب ، (ص 192) إلا أن هذا لا يمنعنا من القول بأن اشكالية تعريب المصطلحات العلمية ، لا زالت لم تجد لها الحلول الناجمة ، رغم الجهود التي قامت وتقوم بها بعض المؤسسات المختصة ، على الصعيدين الوطني والعربي ، ذلك لأنها اشكالية تتطلب تكثيف وتسيق هذه الجهود أكثر وأكثر .

كما يمكن أن نستنتج بأن الإجماع يكاد يكون عاما وشاملا ، حول مسألة التعريب في العالم العربي ، نظرا لأن اللغة العربية هي أولا وقبل كل شيء ، لغة القرآن الكريم والديانة الإسلامية ، وباعتبارها كذلك جزءا من الكيان العربي ، وسجلا لأمجاده الثقافية والحضارية ، كما تعتبر اللغة العربية جوهر هوية كل عربي .

ولا يجب أن يتحول هذا الموقف إلى تعصب انطوائي ، لا يخدم العربية والعرب . بل يجب التفتح على كافة اللغات الحية ، لمسايرة الركب الحضاري ، واغناء الثقافة العربية عن طريق التلاقح الإيجابي ، لأن البحث العلمي والتقدم التكنولوجي لم يكن في يوم من الأيام معتمدا على وسيلة تواصلية واحدة . والحقيقة التي لا مراء فيها ، هي أنه ما تحقق لأي ثقافة ما تشده من ثراء وازدهار وإشعاع وهي منغلقة على نفسها ، ولم يتحقق للثقافة العربية الازدهار المنقطع النظير ، والتقدم الريادي في العالم ، إلا بعد أن فتحت أبوابها على اللغات اللاتينية والهندية والفارسية وعلى ثقافات العالم ، وما تحتضنه من حكم وآداب وعلوم ، فبنوا على أساسها مبتكراتهم ومكتشفاتهم ، فضمنوا لشمس الثقافة العربية أن تشع وتسطع ، وتعال إعجاب سكان المعمور .

يقول صاحب الجلالة الملك الحسن الثاني في كتابه التحدي :

" ان العربية لغتنا الدينية والوطنية ، وإذا تنكرنا لها ، سينطبق علينا ما يسميه " موريس باي " المجثونون " Les Déracinés . وإذا كانت اللغة العربية قد أبعدت في زمن ما عن المدارس ، وعن وجود المواطن المستعمر (بالفتح) ، فقد شعر الجميع أنه هجوم وتهجم استعماريين . . . ان هذا النوع من الجراح لا يندمل إلا مع مرور الزمن .

وقد يكاد يكون من المستحيل أن نعرف اللغة الفرنسية دون أن نحبها ، إنها نافذة عريضة مفتوحة ، ليس فقط على العالم الغربي ، وإنما كذلك على عالم

المنطق والفكر والقياس¹²

4 = المحاور الأساسية لتداخلات الفصحى بالمغرب :

ونقصد بالمحاور ، اللغات أو اللهجات المنتشرة في المغرب والتي تتفاعل مع العربية الفصحى ، وتؤثر في تعلمها تأثيرا سلبيا ، ويمكن تحديد هذه المحاور كالتالي :

104 = تداخلات اللغة العربية بالبربرية :

يعلم الجميع أن تعلم اللغة الهدف ، يتأثر تأثيرا بالغيا بالمحيط اللساني الذي يتم فيه هذا التعلم . ذلك أن أغلب البنيات التي ينتجها التلاميذ ، بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة العربية الفصحى ، تعكس تأثيرات لغوية خاصة بكل منطقة جغرافية ، متميزة باستعمال لهجة معينة . ولهذا كنت دائما ألح على الطلبة المتمرنين ، بأن يهتموا كثيرا بدراسة أغلاط التلاميذ ، الشفهية والكتابية ، والعناية بتعنيفها وتحليلها ، قصد الخروج باستنتاجات وخلاصات خاصة بالبيئة اللغوية التي يعيش فيها التلميذ . مع العمل على البحث عن الأسباب ، وإذا قمنا بتشخيص الأسباب ، سهل الاهتداء الى الحلول الملائمة لمعالجة المعوقات والاختلالات .

وبما أن المدارس الاعدادية والثانوية ، قد انتشرت في المدن والقرى النائية ، ونظرا لأن أغلب هذه المدن والقرى توجد في مناطق بربرية ، فإن تأثير هذه اللهجة على تعلم اللغة العربية الفصحى ، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار . ذلك لأن لغة التواصل اليومي بهذه المناطق ، هي البربرية ، نجد لها متداولة في الوسط العائلي والاجتماعي العام ، كما تستعمل في الأسواق لقضاء مختلف الحاجيات ، وفي الشارع وفي مختلف اللقاءات والاجتماعات . وبما أن المناطق البربرية تمتد من الريف شمالا ، الى أقصى جبال الأطلس الصغير جنوبا ، يمكن القول بأن الأغلبية الساحقة من سكان هذه المناطق يستعملون إحدى اللهجات البربرية .

وإذا أمعنا النظر في الخريطة البربرية ، وجدنا أنها تمتد شرقا ، الى ما وراء الحدود المغربية الحالية ، حيث تتمركز الجذور البربرية في الأطلس الأمازيغي ، وتنتشر الفروع في جبال الأوراس القبائلي والهوكاي ، وفي منطقة المسزاب

I-S.M.HASSAN II , LE DEFI ; edit. Albin Michel , Paris 1976, P.P.III-II2.

بالجزائر ، ومنطقة جربة بتونس ، وفي الجبال الليبية ، حيث استقرت آخر
فلول الخوارج ، منذ القرن الثامن الميلادي .

كما أن الزائر لبعض المدن المغربية ، مثل أزرو والحاجب وخنيفرة وتزنيست
وكلميم وأكادير وغيرها من المدن الشمالية والجنوبية ، نادرا ما يسمع
السكان يتكلمون باللهجة العربية الدارجة ، وإنما يعتمد غالبا في هذه
المدن والمناطق البدوية المجاورة لها على التواصل بالبربرية .

وإذا قمنا بدراسة اللهجة الدارجة المغربية ، نجد بأن عددا من مفرداتها
يرجع إلى أصل بربري ، وكذلك التأثير بعدد من البنيات الصوتية والصرفية
والتركيبية ، حيث تختلف درجات التأثير والتفاعل من منطقة إلى أخرى .
ولا يخفى على أحد ، مدى تأثير نمو مهارات التلميز وقدراته اللغوية ،
بالبيئة اللسانية التي يعيش فيها .

هذا ولا يستثنى من تأثير الأمازيغية على العربية الدارجة ، حتى لهجات
المدن التي قطعت أشواطاً كبيرة في التعريب ، والتي يظن بأنها بعيدة
كل البعد عن هذا التأثير ، كمدن الدار البيضاء ومراكش ، الرباط وفاس .
هذه الأخيرة مثلا التي تعتبر العاصمة العلمية للمملكة ، ومركزا من المراكز
المحورية للإشعاع الثقافي العربي ، ورغم ذلك نجد بأن اللهجة الدارجة
المحلية غاصة بالمفردات البربرية ، مثل لفظة " أكوال " التي تعني آلة
موسيقية شعبية هي الطبالة التي يضرب عليها بالعصي ، ولفظة " أدغرس "
وهو اللبأ ، أو أول لبن يتناوله الرضيع ، نجد أيضا لفظة متداولة بين أهالي
فاس هي " الليشير " ، ويقصد بها الطفل ، كما أن سكان فاس الأصليين يسمون
حفلة الزواج أو العرس " اسلان " ، ويطلقون على العروس الأولى " ايمزوارا " وهي
كلها ألفاظ من أصل بربري ، وما هي إلا أمثلة من عدد كبير من المفردات
المتداولة ، ليس في مدينة فاس فقط ، بل في لهجات كثير من المدن
والمناطق المغربية المختلفة . ولا أدل على ذلك ، أسماء عدد كبير من المدن
المغربية ، التي ترجع إلى أصل بربري ، مثل " ايموزار ، افران ، ايفني ، ايلخ ،
تافيلالت وتازة الخ "

ولهذا ، وتحت تأثير البربرية ، نلاحظ عددا من المفردات تتكرر ، بتفاوت حسب
المناطق ، في خطابات التلاميذ وانتاجاتهم التعبيرية ، حيث يضح عليها مدرسو
مواد اللغة العربية علامات استفهام ، أو يعبرون عن استغرابهم واندهاشهم

ازاءها ، خصوصا اذا كانوا على غير علم وعدم دراية بظاهرة التداخلات
اللغوية ، وتأثيرها البليغ على اكتساب اللغة العربية من طرف التلميذ المغربي .
هذا وتجدر الاشارة الى أن الأصوات البربرية ، ونطق مخارج حروفها ، ونبرها
وتغيمها ، تعتبر من أكثر المتغيرات تأثيرا سلبيا ، في تعلم اللغة العربية
من طرف التلاميذ المغاربة ، خصوصا في المناطق التي يطغى فيها استعمال
البربرية على اللهجة الدارجة . حيث يسهل أحيانا التغلب على الصعوبات التي
تطرحها تداخلات المفردات البربرية ، ويصعب التغلب على التداخلات
الصوتية . مثل تغيم الراء المكسورة ، وإخفاء الحركات الطويلة ، والغنة
الخفيفة التي تصاحب الكسرة الأخيرة في الكلمات المجرورة ، أو اضممار الحرف الثاني
في المقطع الأول للكلمة ، أو امالة التاء الى "ته أو تس" بالكسر . الخ . . .
الشيء الذي يترتب عنه أغلاط في القراءة وأغلاط املائية قد يعسر علاجها ،
ان لم يتم اعتماد منهجية علمية في تصحيح النطق . ولن يتأتى للمدرس
دراسة الأغلاط اللغوية ، تحليلها وتصنيفها ، ثم تشخيص أسبابها ومسبباتها ،
ان لم يكن مسلحا بنظرية لسانية ، وتكوين ديداكتيكي سيكوتربي ، يؤسسه
لايجاد حلول ناجعة للتغلب على هذه الاختلالات ومعالجتها ، بعد رصدها
وتشخيصها .

أما بالنسبة لتداخلات المستوى الصرفي والتركيب ، فإننا نجد هنا تختفي
في عدد من انتاجات التلاميذ الشبيهة والكتابية . ونذكر على سبيل المثال ،
بهذا الصدد ، التداخل المحتمل الوقوع ، بين "أل" للتعريف التي تضام الاسم
في اللغة العربية ، مع "أل" التي تضام الاسم أيضا في البربرية ، مثل "المو"
و "المير" و "الوكو" الخ . . . إلا أن المعنى الوظيفي لـ "أل" في البربرية ليس
للتعريف ، وإنما هناك قاعدة بربرية تعتبر كل الأسماء التي تبتدى بـ "أ" أو "أو"
هي أسماء مذكورة مفردة ، كـ "أولماس" ، "أوليلي" ، "أزرو" ، "أكادير" الخ . . .
أما الأسماء التي تبتدى بـ "يا" ، مثل "إيفران" ، "إيفني" ، "إيموزار" فهي غالبا
جمع مذكر ، ونادرا ما تكون مذكرا مفردا ، مثل "إيخيل وإيلخ" . . .
أما الأسماء التي تبتدى بالتاء ، فهي تدل على التأنيث ، سواء انتهت بتاء
أم لا ، مثل "مارودانت" و "تاهلة" ، تيزنيت و تادلة ، تافيلالت و تازة ، تيد يكلت
و تازدة . . .

وإذا انتهت الأسماء الموثقة بـ "إين" ، فتلك علامة الجمع ، مثل "تازارين"

وتيطاوين (الاسم الأصلي لمدينة تطوان) ، أو تلماسين (الاسم الأصلي لمدينة تلمسان) . هذا ويرى جل الباحثين في تاريخ البربرية وثقافتها أن عددا من أسماء المدن الليبية والجزائرية والتونسية والمصرية أيضا ، هي من أصل بربري ، مثل أسوان وأسيوط ، أخميم وأرفيح ، أدفو وأكسوم الخ . . وهذا يدل على أن تأثير البربرية في تعلم اللغة العربية ، لا يقتصر على التلاميذ المغاربة ، بل يتعدى الساحة المغربية الى بلدان عربية أخرى . ولهذا لا يجب أن يستغرب أستاذ اللغة العربية ، اذا وقف على أغلاط صرفية ونحوية في انتاجات تلاميذه اللغوية وخطاباتهم ، عند عدم تفريق أحد التلاميذ مثلا بين علامة جمع المذكر السالم المنسوب بالياء والنون "لـين" وبين علامة جمع الموءنث السالم ، الألف والتاء في آخر الاسم .

ومما يزيد في تأثير البربرية ، تمسكها بشراتها الفني وحكاياتها الشعبية ، رغم تخليها عن الكتابة منذ عدة قرون . والدليل على هذا التمسك ، تنوع أغراض المقطوعات الشعرية الطويلة ، في الحماسة والسياسة والغزل ، كالايسفرا والتيفرين وايموري ، التي تغنى على نغمات البندير والكماني والرياب ، وغيرها من الآلات الموسيقية التقليدية ، مصحوبة برقصات الأخيدوس أو الأخواش . وليس من الغريب أن نجد بعض المتعلمين ، يحفظون من الأشعار البربرية أكثر مما يحفظون من الأشعار العربية ، رغم عدم وجود الأولى في المقررات الدراسية . هذا بالإضافة الى حفظ التلاميذ المنتسبين الى أصل بربري ، لعدد كبير من الحكايات الشعبية ، ذات الطابع الخرافي والرمزي ، يمكن استثمارها تربويا في مواضيع التعبير الوصفي ، في حصة تدريس مواد اللغة العربية ، بنقل التلميذ للمضمون ، من لغته الأصلية ، للتعبير عنه بخطاب عربي فصيح كما يمكن استثمار ما تزخر به الثقافة البربرية من ألوان رائعة ، ترسم على الزريرة البربرية ، والهندسة المعمارية للقببات الأسرية ، وتحف تزيين البيوت ، كل هذه المظاهر وغيرها يمكن استثمارها في درس اللغة العربية ، بالتفسير والشرح والعرض والتأويل والوصف .

2.4 = تأثير اللهجة الدارجة في درس العربية :

ونقترح أن نسميها اللهجة الدارجة المغربية ، تمييزا لها عن لهجات بلدان الشرق العربي ، نظرا للاختلاف الحاصل بين هذه اللهجات ، رغم انتسابها جميعا للغة العربية ، وتفرعها عنها . وكما هو معلوم ، فإن

تفرع لغة أصلية الى لهجات ، ظاهرة طبيعية تخضع لها أغلب اللغات ، خاصة القديمة منها ، أو تلك التي تنتشر في مناطق شاسعة . ويمكن أن نلخص الأسباب الرئيسية الداعية الى تفرع اللغة الى لهجات ، فيما يلي :

ا = استقلال المناطق والبلدان في حدود جغرافية ، طبيعية أو مصطنعة وضعها الاستعمار .

ب = الاختلافات الاثنية والاشنولوجية بين سكان المناطق الجغرافية ، من حيث المقومات الثقافية والأعراف والعادات والتقاليد والقيم الأخلاقية والاجتماعية .

ج = اختلاف الخصائص الجغرافية والمناخية ، يؤدي الى تمييز النطق ومخارج الحروف .

د = التأثير الحاصل في اللغة نتيجة الصراع والتداخل مع اللغات والثقافات المجاورة ، أو اللغات الغالبة ، ونذكر على سبيل المثال بهذا الصدد ، التداخلات الناتجة عن الصراع بين اللغة العربية وثقافتها من جهة ، وبين لغات وثقافات الدول المستعمرة (بالكسر) من جهة ثانية .

هـ = تأثر اللغة بالمستويات الفكرية والثقافية لمناطقها ، ذلك أن استعمال اللغة من لدن طبقات شعبية غير متعلمة ، يؤدي بالضرورة الى انحدارها نحو مستويات دنيا ، بتحريف عدد من مفرداتها ، وتشويه نظامها الصوتي ، وتحريف ضوابطها الصرفية والتركيبية . كما يؤدي الى تجاهل عدد كبير من رميدها المعجمي ، وتجريدها من معظم المعاني والدلالات ذات الأبعاد والشحنات الفكرية .

وتجدر الإشارة الى أن التحريف والتشويه يلحق في البداية ، النظامين الصوتي والمعجمي ودلالات الألفاظ . أو بعبارة أوضح ، يلحق التغيير الجزئيات الصوتية (الفونيمات) المكونة للحروف والكلمات ، فيسبب التحريف ليشمل معانسي المفردات واحالاتها الدلالية ، قبل أن يشمل النظامين الصرفي والنحوي ، ليحدث اختلالات وارتباكات فيهما . والنتيجة هي صعوبة التفاهم بين أبناء بلدان العالم العربي ، حيث يعسر أحيانا أن يتفاهم المغربي مع اللبناني أو الأردني أو العراقي ، رغم أن الأصل اللغوي واحد .

وتكون عادة الضوابط الصرفية والتركيبية أكثر صمودا ، في مواجهة عوامل التغيير ، فتبقى البنيات المعجمية والتركيبية محافظة على طابعها الأصلي ، ولا تحرف الا بتضافر عوامل ضاغطة كثيرة ، خلال مراحل تاريخية طويلة .

كما يشرع التحول الطارىء على البنيات التركيبية العميقة ، بمسألة الاختلال بضوابط التقديم والتأخير ، ثم قواعد الاشتقاق ، واعراب المثنى والجمع ، ونسبة العدد ، ليعم الاختلال بعد ذلك أغلب الأنظمة والقواعد . وعند هذا الحد تأخذ اللهجة منحى جديدا ، يبعدها عن اللغة الأصل ، تنتهي في آخر المطاف الى استقلالية في نسقها العام ، مثل تفرع اللغة اللاتينية الى لهجات جهوية ، الذي انتفى الى ظهور الانجليزية والاسبانية والفرنسية والجرمانية الخ . أما اللهجة الدارجة المغربية ، وبحكم لسانين عرب ، فلا زالت - والحمد لله - لم تستقل استقلالاً كلياً عن النسق العام للغة العربية الفصحى . ويمكن التعمق في دراستها - شأنها شأن كل اللهجات الدارجة - انطلاقاً من الكلام اليومي ، ومن الحكايات والأغاني والمسرحيات الشعبية ، اذ من خلالها يتجلى التنوع الثقافي وزخم التداخلات اللغوية ، الذي يسي على شكل تيارات متداخلة ، تجي في الساحة اللسانية المغربية .

ومن جهة أخرى ، يمكن اعتبار اللهجة الدارجة المغربية ، كنتيجة لتفاعل وتلاقح التيارات الثقافية العربية الاسلامية والبربرية من ناحية ، والفرنسية والاسبانية من ناحية ثانية . وبالتالي فان هذه اللهجة تعكس الطابع الثقافي المتميز لبلدان المغرب العربي .

ولا يسمح باستعمال اللهجة الدارجة في تدريس مواد اللغة العربية ، في المغرب على جميع المستويات التعليمية ، كما هو الشأن في عدد من بلدان العالم العربي . ورغم ذلك نجد عددا من المعلمين والأساتذة ، يخرقون هذه القاعدة ، ويستعملون اللهجة الدارجة ، أثناء انجازهم لدروس اللغة العربية ، أوفي تدريس بعض المواد المعربة . متجاهلين بذلك ما يتسبب عن عطلهم هذا من اختلالات وثغرات لغوية لدى التلاميذ ، كان من الأجدى بهم أن يعملوا على رصدها وتشخيصها والعمل على معالجتها ، عوض التسبب فيها وتكريسها .

ويجدربنا أن نبين بأن اللهجة الدارجة المغربية ، تخضع لاختلافات ، حسب اختلاف المناطق الجغرافية .

وبما أن المدرسين في منطقة لا يعرف شيئا عن خصائصها ومميزات اللهجات اللسانية ، في الغالب ، حيث يجد صعوبة في تفسير وتعليل بعض الظواهر اللغوية المختلفة في انتاجات التلاميذ المنحرفة عن ضوابط الفصحى ، نسوق

فيما يلي تقسيما جغرافيا عاما ، لتوزع اللهجات الدارجة الجهوية ، محاولين تحديد بعض الخصائص العامة ، المميزة لكل منها . قصد تسهيل عملية الفهم الأولي ، لبعض الظواهر اللغوية ، من طرف مدرّس اللغة العربية المبتدئ ، هذا ولا يتم تحديد الخصائص والمميزات الدقيقة ، الا اعتمادا على دراسات تحليلية وتشخيصية للأغلاط اللغوية ، من المفروض أن يتحمل مسؤولية انجازها المدرسون الممارسون أنفسهم .

ونود أن نشير هنا ، الى أن هذه اللهجات المحلية لا تخضع للتقسيمات الادارية ، وتوزيع العمالات والأقاليم ، وانما قد تشمل لهجة محلية ، متميزة بخصائصها الصوتية والدلالية والبنوية والمعجمية ، عمالتين أو أكثر ، وقد توجد في العمالة أو الاقليم الواحد لهجتان أو أكثر .

هذا ويمكن تقسيم اللهجات المحلية المغربية - بصفة عامة - حسب المناطق الجغرافية الآتية :

1.2.4 = اللهجة الشمالية الغربية :

وتشمل مناطق جبال الريف ، والمناطق الشمالية البحر متوسطية من طنجة الى شواطئ الحسيمة والناضور شرقا ، والى القصر الكبير جنوبا ، كما يمكن ادراج مناطق بركان الى تازة ، في الجنوب الشرقي ، وهي لهجة دارجة محلية متميزة بالآثار البلغية للبربرية الريفية واللغة الاسبانية .

2.2.4 = اللهجة الشمالية الشرقية :

ويمكن تحديد رقعتها الجغرافية انطلاقا من منطقة بركان الى وجدة ثم فكيك الى الراشيدية شرقا . وهي لهجة محلية تختلف من حيث مخارج حروفها وعدد من مفرداتها عن اللهجة الشمالية الغربية ، نظرا لعدم تأثرها الكبير بالاسبانية والريفية ، بل يبرز التأثير بالفرنسية أكثر .

3.2.4 = اللهجة الدارجة الشمالية الوسطى :

تتميز فيها اللهجة المحلية الفاسية ، بقاموسها الخاص ونطقها المتميز عن كل المناطق ، حيث تختلف كثيرا عن لهجة مكناس ، رغم قرب المسافة بين المدينتين ، وقد ينحصر الاختلاف في النطق وبعض الوحدات المعجمية المميزة ، اذ تنطق القاف ألفا ، والراء غينا الخ . . .

والظاهر أننا كلما اتجهنا شرقا ، نحو مناطق جبال الأطلس المتوسط ، لا وازدادت درجة تأثير البربرية ، اضافة الى تأثير اللغة الفرنسية .

4.2.4 = اللهجة الدارجة الوسطى :

ويمكن لرقعتها الجغرافية أن تشمل كل المدن الواقعة على الساحل الغربي الأوسط للمحيط الأطلسي ، من القيظرة الى الصويرة ، وهي المناطق المسماة بالغرب والشاوية ودكالة وعبدة والشيظامة ، مما يمكن أن ندرج فيها منطقة مراكش ، التي رغم تميز لهجتها بنبير خاص ونغمة متميزة ، فانها لا تختلف كثيرا عن اللهجات المحلية لباقي المناطق الوسطى .

5.2.4 = اللهجة الدارجة الأطلسية الوسطى :

وتنتشر بالمناطق الجنوبية للأطلس المتوسط شم الكبير فالصغير ، انحرفا الى الغرب تجاه منطقة سوس ، والسمة الغالبة على هذه اللهجة المحلية كذلك ، تأثرها البليغ بالنظام الصوتي للبربرية وبفرداتها الشائعة في لهجات هذه المناطق دون استثناء . مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات البسيطة بين أمازيغية الأطلس المتوسط وأمازيغية منطقة سوس . ويلاحظ أن سكان بعض النواحي المعزولة بهذه المنطقة ، لا يتكلمون اللهجة الدارجة الا لماما ، بل يوجد بعض الأشخاص ممن لا ينطقون الا البربرية ولا يفهمون سواها . ومن المدن المميزة بهذه اللهجة ، نذكر ورزازات ، تيزنيت ، طانطان ، ايفني ، طرفاية وأكادير .

6.2.4 = اللهجة الدارجة الجنوبية :

ويصطلح على تسميتها بالحسانية ، ويتفق جل الباحثين على أنها أقرب اللهجات المغربية الى اللغة العربية الفصحى . هذا وتمتاز مخارج حروف اللهجة الحسانية ، بالرخاوة والتخميم مع غلبة المخارج الأنفية ، مع التركيز على الحركات الممدودة ، وتقليح الجمل الى مقاطع قصيرة متعددة ، مع امالة بعض الحركات ، خصوصا الكسر نحو الضم . ولعل القرابة بين الحسانية والعربية الفصحى ترجع الى المستويات المعجمية والصرفية التركيبية . وتعتبر الأشعار الحسانية معيار ومادة كل دراسة مقارنة ، يمكن انجازها قصد اثبات هذا التقارب أو عدمه .

وما هذا التقسيم الذي قدمناه ، الا محاولة أولية تعطي نظرة عامة على توزيع اللهجات المحلية حسب المناطق الجغرافية ، يمكن اعتبارها كنطلق لبحوث ميدانية ، تبرز بشكل أدق وأشمل خصوصيات كل لهجة محلية ، وتبرز بصورة أوضح ، مظاهر التداخلات والتفاعلات الحاصلة بين اللغة العربية

الفصحى وباقي اللهجات واللغات المتواجدة في المنطقة .
انه لا يخفى على أحد ما يحدثه هذا التنوع اللساني من صعوبة لدى مدرسي مواد اللغة العربية الفصحى ، في البحث عن الظواهر اللسانية المتفاعلة ،
المسبة لاختلالات التي يجب العمل على استخراجها وتصنيفها ثم تحليلها ، وفي
البحث عن أنسب المناهج والتقنيات الجديدة اكتيكية لمعالجتها . وذلك بإعطاء
أغلاط التلاميذ الأهمية التربوية التي تستحقها ، والعمل على ربطها بالبيئة
التعليمية ، الاجتماعية واللسانية وخصوصياتها ، مع التمييز بين ماسو
فردى وما هو جماعي ، والتفريق بين ماسو سطحي وعرضي يسهل علاجه ،
وما بين ماسو عميق يستحق التأمل والتدبر ، لايجاد الحلول التربوية
الملائمة له . وهذا لن يتأتى الا بوعي دقيق وتصور واضح لمقومات
ومكونات الملكة اللغوية . ولن يتأتى الا بفهم عميق لضوابط وقوانين نسق
اللغة العربية الفصحى . ويتطلب ، إضافة الى ذلك التسليح بنظرية لسانية ،
والتزود بما يكفي من المناهج الجديدة اكتيكية في تعليم اللغات ، وقبل ذلك
معرفة أساليب استخلاص الأهداف الاجرائية للدرس اللغوي وتحديداتها ، تحديدا
ملائما لمستوى التلاميذ ، ملبيا لحاجياتهم اللغوية ، وكذا التوفر على حذق
في تحديد معايير مدى تحقيق ورسوخ هذه الأهداف ونموها . وهذا ما
سنعمل على ابرازه وتوضيحه في الفصول اللاحقة بحول الله .
3.4 = تأثير الفرنسية في درس الفصحى :

كما سبقت الاشارة الى ذلك ، فان تأثير اللغة الفرنسية في تدريس اللغة
العربية ، قد يكون مساويا لتأثير البربرية ، بشكل مباشر في اللهجة
الدارجة المغربية ، لينعكس هذا التأثير على تعبير التلميذ في درس العربية ،
لأن أغلب التلاميذ يعبرون بالفصحى ويفكرون بالدارجة ، وبعضهم يفكر بالفرنسية ،
خصوصا اذا ترقى في وسط عائلي متشبع بالثقافة الفرنسية ، وخضع منذ نعومة
أظافره لتعليم مفرنس . ويتجلى هذا التأثير في المفردات العديدة التي تتكرر
في خطابات التلاميذ ، مرجعها أصل فرنسي ، وكذلك في عدد من التراكيب
والتعابير ، حيث تخرج عن النظامين الصرفي والنحوي للعربية .
هذا إضافة الى ميل جل التلاميذ الى درس اللغة الفرنسية ، على حساب
درس العربية . ومن الأسباب المباشرة لهذه الظاهرة ، الاعتماد في تدريس
الفرنسية على طرق مشوقة ، وأساليب جديدة اكتيكية تعتمد الحوافز والتشويق .

مقابل الاعتماد على طرق تقليدية عقيمة غالبا ، في تدريس اللغة العربية ، بالإضافة^{التي} إلى عدم اهتمام جل مدرسي العربية بالجانب الوجداني للتلميذ ، والتعامل معه معاملة جافة أو سلطوية أحيانا ، تجعله يقبل على الدرس وهو مكره أو غير راغب وجدانيا فيه .

ومن العوامل السوسيوثقافية ، التي جعلت تأثير اللغة الفرنسية كبيرا في تعلم اللغة العربية ، اعتماد الفرنسية كلغة للمراسلات الادارية ولغة التعامل الرسمي والاجتماعات الادارية والثقافية غالبا . بصفة خاصة قبل أن يطبق التعريب كمبدأ في جميع المرافق العمومية والشبه عمومية ، ابتداء من سنة 1973 ، المسماة سنة التعريب ، حيث ورد في إحدى الجرائد المكتوبة بالفرنسية ، ما يلي :

" ان اللغة العربية لغتنا ، ويجب أن تكون لغة الإدارة والمدرسة ، وكل القطاعات في الحياة العامة .

يجب أن نلتزم ، ابتداء من الآن ، أن لا نتكلم في بيوتنا ، وفي أي مكان وجدنا فيه ، الا باللغة العربية لغة ديننا ، ويجب أن تكتب كل مراسلاتنا في الداخل أو الخارج بالعربية ، ويجب أن نرفض كل مراسلة ، كيف ما كانت ، ادارية أو خاصة ، غير مكتوبة باللغة العربية ، لأنه ليس من حق الحكومة أن تخاطبنا بلغة ليست لغة الدستور والقرآن . ولا يجب أن يوقع أي عقد أو محضر مكتوب من طرف الشرطة أو الدرك ، اذا لم يكن محررا بالعربية " 1.

ومن جهة أخرى يجب اعتبار اللغة الفرنسية كسائر اللغات والثقافات الأجنبية ، التي نسعى الى تعلمها قصد التفتح على التقدم التكنولوجي ، والتواصل مع الثقافات والحضارات المعاصرة ، من أجل اغناء ثقافتنا الأصيلة وبناء حضارة مساهمة للركب والمستجدات الحديثة .

ومن أهم الجوانب التي يجب التركيز عليها في التفتح على اللغات الحية ، اغناء اللغة العربية بالمصطلحات العلمية الحديثة ، مستثمرين في ذلك الابواب الواسعة التي تفتحها الفصحى ، لاستيعاب المستجدات التكنولوجية ، كالاشتقاق والتوليد والقياس والمصدر الصناعي والميزان الصرفي الخ ...

ذلك على أساس أن لا تتمتع أية لغة أجنبية بامتيازات خاصة ، لمجرد أنها كانت ثقافة غالبية في فترة الاستعمار والحماية ، كاللغتين الفرنسية

والاسبانية .

وقد أصبحت الفرنسية نفسها ، لا تعتبر الأداة المفضلة لولوج عالم التكنولوجيا الحديثة ، ولغة التفتح على أحدث مبتكرات العالم المعاصر . حيث تبين بأن اللغة الفرنسية قد انهزمت أمام اللغة الأنجلوأمريكية في جميع ميادين العلم والمعرفة ، ففي ميدان العلوم البحتة ، أبانت دراسات فرنسية عنها ، على أن 65% من المنشورات الخاصة بهذه العلوم تصدر بالانجليزية ، مقابل 8،9% فقط بالفرنسية 10.

وهكذا أصبحت اللغة الفرنسية في وضعية عالمية لا تحسد عليها ، خصوصا إذا ما أضفنا الى الاحصائيات السالفة ، أرقاما أخرى ذات دلالات خاصة . ذلك أنه لوحظ بأن ما بين 73% الى 98% من تلاميذ المجموعة الأوروبية بالتعليم الثاني ، يختارون الانجليزية كلغة أجنبية أولى ، مقابل نسبة مائتوية تتراوح ما بين 17% الى 30% يختارون الفرنسية . ولا شك بأن الشبيبة الأوروبية قد حدثت حد والشبيبة الفرنسية نفسها . ولا يجب أن يستغرب المرء إذا لاحظ بأن الباحثين والجامعيين الفرنسيين ذاتهم ، قد أصبحوا يتخلون عن لغتهم ، ويتناولون الكلمة في مؤتمرات ولقاءات جامعية دولية باللغة الانجليزية .

كما لوحظ أيضا تنازل اللغة الفرنسية لصالح الانجليزية ، في جميع المنظمات الدولية التابعة لهيئة الأمم المتحدة ، حتى بالنسبة لمنظمة اليونسكو التي استطاعت أن تحافظ الى اليوم ، على استعمال الفرنسية ، فأنها لم تعد في مأمن من المد اللغوي الانجليزي ، على حد تعبير جريدة " لوموند " 2. وهكذا بدأت اللغة الانجليزية تسيطر على الساحة الأوروبية ، ونما انتشارها شيئا فشيئا ، خصوصا بعد دخول انجلترا السوق الأوروبية المشتركة . وكان بإمكان الفرنسية أن تحافظ على مكانتها في أوروبا ، وأن لا تترك المجال مفتوحا للانجليزية ، لو أنها اختيرت كلغة رسمية للمجموعة الأوروبية 3 . ليس عن طريق فرض الذات ، وإنما بالاقناع ، لأن حظوظ الفرنسية كانت أكثر من أي لغة أخرى ، خصوصا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ، بأنها أكثر لغات المجموعة انتشارا خارج حدود أوروبا .

1- Marcel Locquin, Enquête sur la situation du Français , edit.

C.I.R.E.B.L. Paris 1982 P.P.14-15

2-Le Monde , du 18/1/1984.

3- In Revue des parlementaires de Langue Française N° 36, Pp30-50.

ولا يخفى على أحد ما لهذا الاتجاه من خطورة على مستقبل اللغة الفرنسية، وما يمكن أن يحدثه من تحولات جيوسياسية في حوض البحر الأبيض المتوسط، وفي إفريقيا، وما يمكن أن يحدثه من تغيرات في ميزان القوى، للعلاقات الدولية. خصوصاً إذا ما فكرت، دول المغرب العربي ودول إفريقيا الناطقة كلياً أو جزئياً بالفرنسية، في أن تحذو حذو أوروبا وفرنسا نفسها، قصد اقتصاد المجهود التربوي والعلمي. وعلى كل حال، فإن المغاربة قد قطعوا مراحل عملاقة في بناء هيكلية التعريب، في التعليم الابتدائي والثاني، ونسبياً العالي، حيث تدرس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مع التفتح على اللغات الحية الأخرى، وفي مقدمتها الإنجليزية والإسبانية ثم الألمانية، تفتحاً من شأنه بناء أكبر قدر من قنوات التواصل، مع الثقافات والحضارات المعاصرة، من أجل اغناء الثقافة العربية الإسلامية.

4.4 = تأثير الإسبانية في درس الفصحى :

يمكن القول بمدد هذا الموضوع، أن تفاعل الإسبانية بالفصحى يتميز بجذور تاريخية عميقة، منذ مرحلة تواجد العرب بالأندلس، حيث استطاعت البحوث اللسانية الحديثة، أن تحصي أكثر من ثلاثة آلاف وحدة معجمية إسبانية، ترجع أصلاً إلى قاموس العربية الفصحى. كما أن الدارجة المغربية، المتداولة حالياً في مختلف المناطق المغربية، تزخر بعدد كبير من المفردات الإسبانية، مثل "الكوزينا" و"السكويلا" الخ... وتحتد درجة التداخل في المناطق الشمالية، وفي الصحراء المغربية الجنوبية، التي كانت مستعمرات تحت الحماية الإسبانية. إذ أن المغرب كان قد ابتلي بنومين مقيمين من الاستعمار، حيث احتلت إسبانيا ثلث المساحة المغربية في الشمال والجنوب، واحتلت فرنسا الثلثين الباقين في الوسط، ما يزيد عن 43 سنة.

وقد نهجت الحماية الإسبانية نفس النهج الذي نهجته الحماية الفرنسية، في محاربة الثقافة العربية الإسلامية، والنيل من مقوماتها وقيمتها، بالتشويه والتجريح والتحريف تارة، والتحقير والاستخفاف والنسف تارة أخرى. محاولة بذلك التمكن للغتها وثقافتها بالاستيلاء والترغيب والترهيب، ومحاربة المدرسة الوطنية، مقابل دعم المدرسة الإسبانية مادياً ومعنوياً، حيث كان الاستعمار الإسباني يشجع خريجي هذه المدارس، بالمناصب الإدارية،

وبالمنح الدراسية التي تخصص لمساعدة بعض العناصر على متابعة تعليمها في المدارس والمعاهد ، التي توجد بإسبانيا . وأحيانا بالمنح الجامعية ، إذا توفرت في بعض المرشحين شروط خاصة ، قصد متابعة الدراسة الجامعية .

ولم تذهب كل الجهود التي بذلتها الحماية الإسبانية سدى ، رغم المقاومة العنيفة التي أبدتها الحركة الوطنية لدرء هذا الخطر الثقافي والصليبي الجديد . حيث انعكست أهداف الاستعمار الثقافي والفكري على عقليات عدد كبير من السكان ، في استعمالهم للغة الإسبانية كأداة تواصل في البيت والمقهى والنادي وفي العمل ، الشيء الذي ترتب عنه طغيان الثقافة الإسبانية على الثقافة العربية ، في المناطق المحددة سابقا .

ومن الطبيعي أن تنعكس هذه الوضعية ، انعكاسا سلبيا ، على درس اللغة العربية . خاصة وأن أغلب التلاميذ متشبعين بأن الإسبانية هي لغة التقدم والتكنولوجيا الحديثة ، ولغة المستقبل والمهن التي تضمن عيشا رغيدا . ولذلك كان الاهتمام الوجداني للتلميذ بدرس الإسبانية قويا ، مقابل انعدام الميل الى درس العربية .

ورغم أن اللغة الإسبانية قد أصبحت تحتل المرتبة الثانية بعد الفرنسية ، في المدرسة المغربية ، أينما وجدت ، فإن تأثير النسق الإسباني لا زال حاضرا في خطاب تلميذ المنطقة الشمالية والجنوبية الصحراوية ، من إيفني الى الكهيرة . وخصوصا المناطق التي حررت أخيرا ، لأن منطقة طرفاية وإيفني ، كانتا قد ألحقا بالتراب الوطني قبل ذلك بعدد من السنوات . ونقصد بتأثير النسق الإسباني في تعبير التلاميذ ، تكرار عدد من المفردات ، والتأثر بعدد من التراكيب والبنىات ، الواردة من أصل إسباني ، وذلك بشهادة فئة من أساتذة اللغة العربية ، الذين يمارسون أعمالهم في هذه المناطق .

وبناء على ما سبق ، يجب التأكيد على الاستعانة بالمناهج والوسائل الديداكتيكية المقترحة لتدريس اللغات الأجنبية ، من أجل التغلب على المعوقات التي يطرحها تدريس اللغة العربية ، ليس في المغرب فقط ، بل على مستوى العالم العربي بأكمله .

وتجدر الملاحظة ، بأننا لا نعني بالاستعانة الاقتصار ، حيث نرى بأنه

يمكن الانطلاق من المناهج والوسائل والطرائق المخصصة لتدريس لغات
المنشئ ، مع اللجوء الى ديداكتيكية اللغات الأجنبية ، لمعالجة مجموعة
من الاختلالات اللغوية التي يرصدها ويشخصها مدرس اللغة العربية .
ونشير بهذا الصدد ، بأننا سواء درّسنا اللغة العربية كلغة منشئ ، أو كلغة
أجنبية ، فأننا نسعى الى تحقيق نفس الاهداف الاجرائية ، سواء ارتبطت
ببعض المهارات الانتاجية والابداعية ، أو ببعد القدرات التراكمية للقوانين
والقواعد والضوابط التي ينبني عليها النسق البنوي العام للفصحى ،
أو تعلقت ببعد الاهداف الوجدانية . وهذا هو محور نظريتنا ، الذي
سنفصل فيه ، خلال انجازنا للفصول الأخيرة من هذا البحث . وقبل ذلك
سنحاول بالعرض والتحليل والمقارنة والتفهم ، لمجموعة من الطرق والتقنيات
الديداكتيكية ، التي يمدنا بها علم اللغة التطبيقي ، وعلم ديداكتيكا اللغات
والثقافات ، وما يتضمنه من مقاربات تعليمية ، دون اغفال أهم النتائج التي
توصلت اليها البحوث السيكلوسانية والسوسيولسانية ، التي يمكن أن تثير
عدة مسالك ، وتضبط عدة مسائل لغوية نفسية واجتماعية . تكمن وراء الظواهر
الأمراضية والمعويات والاختلالات . هذه التي يمكن رصدها وتحليلها من
خلال دراسة أخطاء وأخطاء التلاميذ اللغوية ، المنطوقة والمكتوبة . وتسهلا
لهذه العملية ، سنقترح منهجية جديدة ، في الدراسة الميدانية لتشخيص الاغلاط ،
تصنيفها وتحليلها ، تخص التعبير الانتاجي الكتابي ، مقرونة بوضع شبكــة
تسهل رصد الاغلاط وتصنيفها ، وتتضمن مجموعة من المكونات والبنود
التفصيلية ، وتحتوي على خانات ، لتعداد التكرارات والنسب المئوية وملاحظات
عن دلالاتها الخاصة .

الفصل الثاني

علم اللغة التطبيقي ومناهج تدريس اللغات

1 = علم اللغة التطبيقي ومجالات البحث فيه :

ان علم اللغة التطبيقي Linguistique Appliquée يعتبر مجالا مستقلا من مجالات البحث ، نقطة انطلاقها ، السعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات ، وتحليل هذه المشاكل ، ثم العمل على ايجاد الحلول التربوية الملائمة لها . وعلم اللغة العام هو الينبوع الذي يمد علم اللغة التطبيقي بالمعارف اللسانية ، وبطرق البحث ومناهجه ، قصد تحديد الحلول الممكنة . فعالم اللغة التطبيقي ، عليه اذن أن يختار ما يحتاجه من بين المعطيات النظرية ، التي تمد به علوم اللغة ، وعليه أن يعمل على تفسيرها ، واعادة تنظيمها حسب الظروف والحاجيات ، حتى تصبح ملائمة لتلبية حاجيات التدريس .

" ولعلم اللغة التطبيقي أوجه متعددة ، تستعين بعلم اللغة أساسا وبفروع أخرى للمعتمدة . فمن أوجه نشاط علم اللغة التطبيقي ما يأتي :

- 1 - التخطيط اللغوي (ومنه عمل الجامعات اللغوية وتخطيط السياسة التعليمية)
- 2 - لغة الاعلام (موضوع دراسة معاهد الاعلام)
- 3 - الاعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة .
- 4 - هندسة الاتصال (ومنه الاتصال الاذاعي والهاغي)
- 5 - كتابة المعاجم .
- 6 - تصميم النظم الكتابية .
- 7 - محاربة الأمية .
- 8 - النقد الأدبي والتذوق .
- 9 - التحليل النفسي .
- 10 - علاج العيوب النطقية .
- 11 - جغرافيا اللهجات .
- 12 - برامج الحاسب الالكتروني ودراسة لغاته .
- 13 - الترجمة الآلية .

14 - تعليم اللغة ، ولكن (تعليم اللغة) أهم هذه الفروع على الإطلاق ، وأغلب الظن أنه سيظل كذلك دائما ¹

وعلم اللغة التطبيقي - رغم تعدد مجالات البحث فيه - علم حديث ، وهو بالإضافة الى ذلك يحاول أن يجيب عن السؤالين الآتيين ، فيما يخص تعليم اللغات :

- ماذا نعلم ؟

- كيف نعلم ؟

ومن أهم خصائص ومبادئ علم اللغة التطبيقي ما يلي :

ا - البرجماتية : حيث يعمل على تلبية الحاجيات المتزايدة ، المتعلقة بتعليم اللغات ، وخصوصا لغات الاختصاص ، أو ما يسمى باللغات الوظيفية المتخصصة ، كالمعاملات التجارية والبنوك والمصارف المالية ، الطب ، الصحافة ، التكنولوجيا المتقدمة الخ ...

ب - الانتقائية : بما أن علم اللغة التطبيقي يهتم أساسا بتعليم اللغات ، فإن التدريس يعني الاختيار والانتقاء ، اذن فعالم اللغة التطبيقي يقوم بعملية اختيار وظيفية ، على ضوء معايير النجاعة والاقتصادية والمردودية .

ج - الفعالية : ذلك لان مباحث علم اللغة التطبيقي الأكثر نشاطا ، هي تلك التي تمحور على ايجاد الوسائل التربوية ، الأكثر فعالية في تعلم لغات المنشأ واللغات الأجنبية . وذلك بانتقاء المتون الوظيفية الملائمة ، والتركيب الأكثر تكرارا في الاستعمالات التواصلية ، ووضع المناهج المتكاملة ، واختيار المناهج والطرائق الأكثر فعالية وملائمة في التدريس .

د - دراسة التداخلات : ذلك لأن مناهج علم اللغة التطبيقي الحديثة ، لا تغفل تأثيرات لغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية ، ولذا كانت الدراسات اللغوية المقارنة من أنشط المباحث في هذا العلم ، وخصوصا في المجالين الصوتي والمعجمي ، ودراسة الأنظمة الصرفية والتركيبية وتبايناتها . وهذا يؤدي بصفة حتمية الى دراسة وتحليل الأغلاط اللغوية ، التي تساعد على تحديد تمارين وتدابير تعليمية أو وقائية . تكيف حسب خصوصيات المجموعة المستودعة بالتعلم .

اذن فميدان علم اللغة التطبيقي الأساسي هو تعليم اللغات ، وهو ميدان

فسيح انجزت فيه بحوث متعددة ، تتميز عن ما أنجز من بحوث في مجال علم اللغة العام ، بطابعها الوظيفي والتطبيقي . ورغم تعدد العلاقات والتفاعلات بين علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي ، فإن أهدافهما ومباحثهما تختلف اختلافات جوهرية ، نظرا لأن عمل العالم اللغوي مـسـو دراسة لغة ما ، أو عدة لغات ، بغض النظر عن المنهج الذي يتبعه في هذه الدراسة ، أو المدرسة اللسانية التي ينتمي إليها . أما عمل العالم اللغوي المطبق ، فهو تزويد أستاذ اللغة بالوسائل الناجعة ، والمناهج والتقنيات المناسبة لتعليم تلاميذه التكلم والقراءة والكتابة بلغة ما ، وترسيخها لديهم حتى يتقنوها اتقانا جيدا ، أي السير بهم بخطى حثيثة لتنمية ملكاتهم اللغوية . وتزويده كذلك بالتقنيات الملائمة ، قصد تسهيل رصد المعويات والاختلالات اللغوية ، التي تعوق تعلم التلميذ للغة الهدف ، وتحول دون نموه وتطوره .

1.1 = علم اللغة التطبيقي والمنهجان الوصفي والتعاقبي :

تجدر الإشارة ، إلى أن علم اللغة التطبيقي قد استفاد كثيرا من المنهج " السانكروني " ، والمعروف أن مفهوم هذا المنهج يكمن في وصف اللغة ودراستها ، خلال حقبة زمنية محددة من تاريخ تطورها ، ولا يلجأ اللساني المطبق إلى المنهج " الدياكروني " إلا لما ، خصوصا أثناء تحليل بعض النصوص اللغوية القديمة ، المرتبطة بالتراث ، ومقارنتها بنصوص حديثة . ويمكن القول ، بأن اللجوء إلى المنهج " الدياكروني " يكاد يكون نادرا ، حتى في مجال تحليل النصوص القديمة ، لأن الباحث ، في الغالب ، يعمل على تحليل النصوص ومعطياته تحليللا وصفيا ، ولما يلجأ إلى الدراسة التحليلية المقارنة . وهذه الظاهرة يمكن ملاحظتها من خلال التوجيهات الرسمية لتحليل النصوص الأدبية بالتعليم الشانسي ، وكذلك من خلال الخطة المرحلية المقترحة ، سوائفي كتب برنامج مواد اللغة العربية ، أو في الكتب المدرسية للنصوص الأدبية ودراسة المؤلفات ، المقررة في الشعبة الأدبية من التعليم الشانسي . حيث لا تنصب المقارنة إلا على النصوص التي تنسب لحقبة زمنية واحدة أو مقاربة في أغلب الأحوال . ونادرا ما ينصب الاهتمام على ربط المضامين والأفكار والمعجم والأسلوب ، بتطور اللغة عبر مراحل تاريخية معينة .

وقد استفاد علم اللغة التطبيقي من البنيوية ، بصفة عامة ، حيث يتم وصف اللغة كنظام متداخِل ومتكامل ، على اعتبارها مجموعة مركبة من عناصر ، تحدد في أطرافها المكونات والعلاقات التركيبية ، وهذه العناصر والمكونات في تسلسلها وتكاملها ، تجعل الأنظمة تتداخل والوظائف تتضام وتتسق ، وهي تتكون من مبانٍ وصيغ ، لها معاني صرفية على مستوى الكلمة ، ومعاني نحوية أو وظيفية على مستوى الجملة ، ثم معاني دلالية على مستوى المعجم ، تفهم من خلال نظم الكلام وسياقه ومقامه . ذلك أن توليد الكلام في بناء منطقي متسق ، يلعب دورا أساسيا في عمليتي الفهم والتفهم ، الإرسال والاستقبال ، والترميز وفك الرموز . ونود أن نذكر هنا بأن المنهجين " السانكروني والدياكروني " ، كان قد استبطنهما العالم اللساني الشهير " فيرديناند دوسوسير Ferdinand De Saussure " ، حيث اعتبرت دراساته وبحوثه - التي لم تشر إلا بعد وفاته - نقطة تحول حاسمة في الدراسات اللسانية الحديثة ، إذ فتحت هذه الدراسات الباب على مصراعيه للمدرسة البنيوية ، التي كانت أخصب مدرسة لسانية في العصر الحديث . 10

والواقع أن المنهج السانكروني كان دافعا أساسيا لنشوء الاتجاهات الحديثة للسانيات الوصفية ، التي كان لها دور فعال في ظهور علم اللغة التطبيقي وتطوره .

ومن أهم مميزات الدراسات الوصفية ، الاعتماد على الملاحظة ، ملاحظة الظواهر اللغوية في مرحلة من مراحل تطورها ، يفترض أن تكون فيها اللغة تابثة لأن التطور لا يلحق اللغات إلا ببطء شديد . ومن خلال نتائج الملاحظات يمكن وصف خصائص نسق اللغة الملحوظة ومميزات ، منح إعطاء أهمية كبيرة لوصف اللغة المنطوقة ، التي يتفق جل اللسانيين المعاصرين على أنها أشمل من اللغة المكتوبة . وهذه الأخيرة عبارة عن رموز خطية لا تعكس التشخيص الحي للغة ، الذي هو الكلام المنطوق . ذلك لأن عملية فحص اللغة المنطوقة (الكلام) هي التي تسمح بتحديد مختلف رموزها ، حيث تكون مؤلفة نسقا بنيويا متميزا لكل لغة ، يميزها عن باقي اللغات . وتطور هذا النوع من الدراسات هو الذي أدى إلى نشوء اللسانيات المقارنة ، التي اهتمت بتحديد الاختلافات بين الأنساق اللغوية ،

وكذلك أوجه التداخل والتشابه التي تتفق فيها بعض اللغات ، عندما تتعايش في مناطق جغرافية متجاورة ، أو حينما تنحدر من أصل واحد ، إلا أن الظاهر بأن كل لغة لها نظامها الخاص ونسقتها المتميز ، بالرغم من التداخلات التي تكثر أو تقل فيما بين بعض اللغات ، وتنعدم بين البعض الآخر .

كما يظهر بأن البنيوية نظرية لسانية قد أفادت كثيرا التربية والتعليم بصفة عامة ، وتعلم اللغات بصفة أخص ، وكشال على ذلك التمارين البنيوية التي لعبت وتلعب دورا كبيرا في استعمار التلاميذ للضوابط اللغوية ، وهذا رغم ما وجه الى هذه التمارين من انتقادات .

الآن هذا لا يكفي لاتخاذ موقف مقتنع ومقنع - في نفس الوقت - من اشكالية عميقة ، وقضية من القضايا اللسانية والديداكتيكية الكبرى ، تطرح من خلال التساؤل عن العلاقات الموجودة أو المنعدمة بين الدراسات اللسانية والبحوث الديداكتيكية ، هل هي علاقات موجودة فعلا ؟ أم هي علاقات وهمية ومنعدمة ؟

201 = علاقات الدراسات اللسانية بالبحوث التربوية :

الحقيقة التي يجب أن نقتنع بها على مفضل ، هي أن أغلب مدرسي اللغة لا يتوفرون على ثقافة لسانية كافية ، نظرا لعدم توفر الامكانيات ، أو نظرا للتجاهل الذي يقه أغلبهم تجاه الدراسات اللسانية ، انطلاقا من أن هذه الدراسات لن غيدهم في علمهم . وفي المقابل نجد بأن أغلب المنظرين اللسانيين ، لا يعمرون اهتماما للجوانب التطبيقية والتعليمية في نظرياتهم وأهداف بحوثهم . وهكذا نجد مثلا العلامة الشهير " تشومسكي N. Chomsky " قد عرج في إحدى محاضراته بالولايات المتحدة الأمريكية ، سنة 1966 ، بأن اللسانيات لم تغد في شي " ميدان تعليم اللغات ، وبأنه يشك في صحة الفوائد التي يمكن أن غيد بها اللسانيات وعلم النفس في تعليم اللغات 1 . إلا أنه يبدو بأن تصريحات هذا الباحث كانت انتقادات شديدة وغير مباشرة ، موجهة للسانيين وقصورهم عن تحقيق نتائج علمية في المستوى اللائق يمكن أن غيد في حل المشاكل والتغلب على الصعوبات التعليمية . و ان لم يكن هذا التأمل صائبا ، فان ما ذهب اليه " تشومسكي " بجانب للضوابط

ولا أدلّ على ذلك ما حققته الدراسات العربية القديمة في علوم اللغة ، من نتائج علمية وتعليمية باهرة ، وما حققته أيضا بحوث علم اللغة التطبيقي من نتائج مذهشة ، وما أسدته لمدرسي اللغات من خدمات جليلة . والأكثر من هذا ، نجد بأن النتائج التي توصل اليها " تشومسكي " نفسه في دراساته اللسانية الحديثة ، التي عمت أصداءها الآفاق ، يمكن أن تفيد فوائدها جمة في ميدان تعليم وتعلم اللغات ، ان لم نقل بأنها قد أفادت بالفعل ، وتتجلى هذه الافادات في مقومات نظريته التحولية التوليدية ، مثل : البنية العميقة / البنية السطحية

Structure profonde / Structure de surface

القدرة / الانجاز

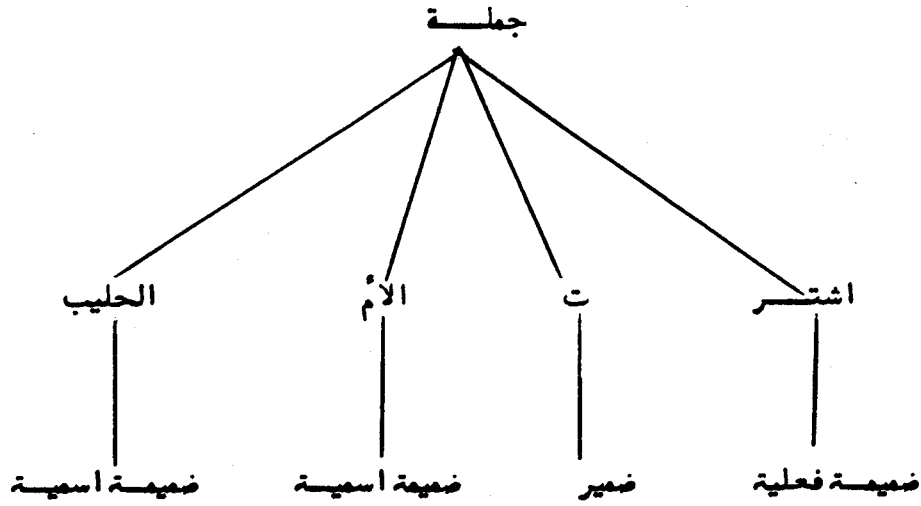
Competence / Performance

وكذلك الشأن بالنسبة لعملية التشجير .

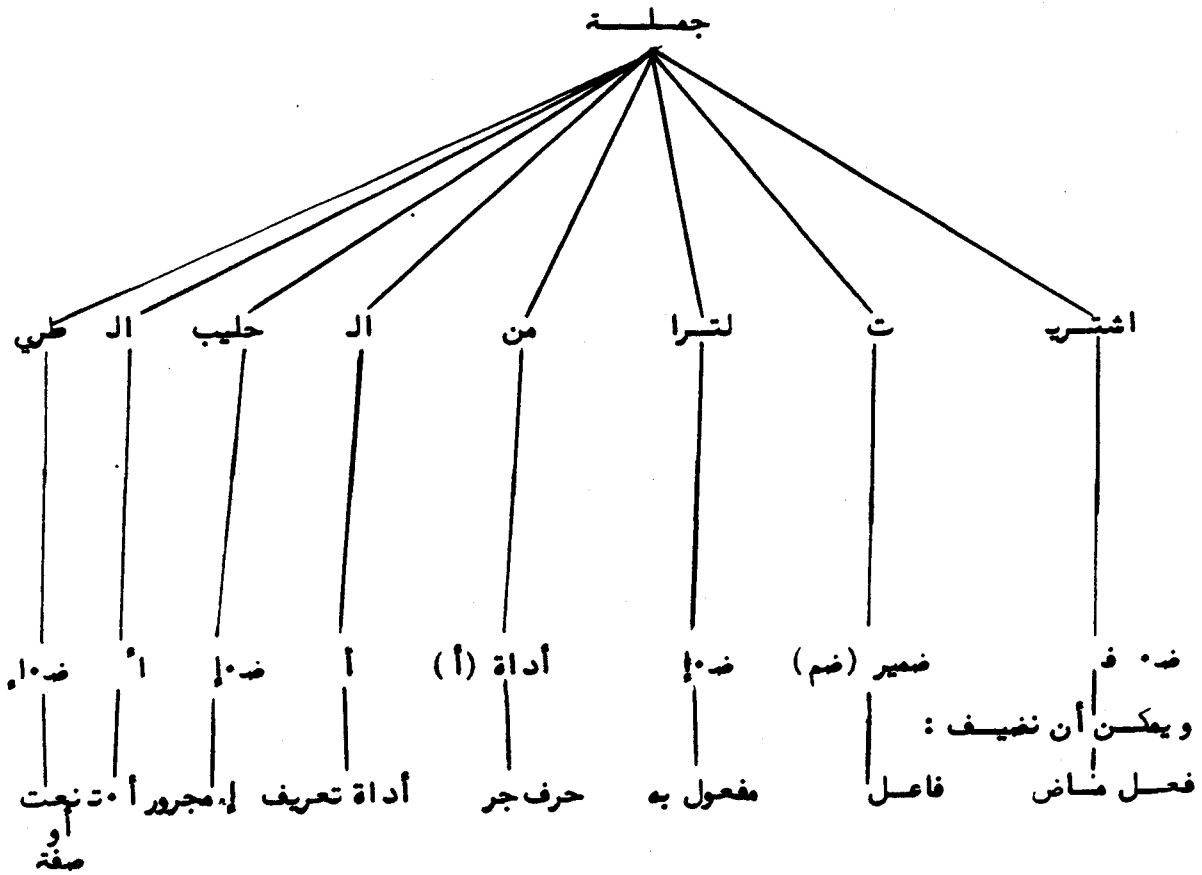
فيما يخص البنية العميقة / البنية السطحية ، يمكن استثمارها في دراسة القواعد اللغوية ، عند انتقاء عدد من الجمل ، من نواحي الاستعمالات الخاصة للتلاميذ ، والعمل على تشرح علاقاتها التركيبية ، والانظمة الصرفية والنحوية والصوتية والفهمائية التي تنبني عليها ، ثم تحويل البنية العميقة وتوليدها الى عدد من البنيات السطحية . مثل : اشترت الأم الحليب فهي تتضمن مفهوم الشراء ، والأمومة ثم شيء مشتري وهو الحليب كغذاء . فالبنية تتضمن اذن علاقات وظيفية بين فعل اشترى ، وفاعل هو الضمير (تاء التانيث الساكنة) أو الأم ، ثم مفعول به هو الحليب كغذاء ، الذي تربطه بالفعل علاقة التعدي ، والضمير والاسم الذي يضاهه علاقة الفاعلية ، ويرتبط الفعل بالضمير والاسم الأول بعلاقة الاسناد والفاعلية ، لأن الفعل يكون دائما مسندا ، بحكم دخوله جدول الاسناد الذي لا تدخله الأسماء ، التي تكون مسندة اليها دائما . كما يرتبط الفعل بالاسم الأخير بعلاقة المفعولية . أما بالنسبة للبنية السطحية ، فيمكن استثمارها في تحويل وتوليد عدد من الجمل انطلاقا من البنية العميقة ، مثل : الحليب اشترى ، الأم اشترت الحليب ، الحليب اشترى من طرف الأم ، الأم تشتري الحليب ، ستشتري الحليب الأم ، الحليب سيشتري من طرف الأم الخ

وفيما يتعلق بعملية التشجير ، يمكن أن تفيد في توضيح خصائص الافعال

وضمائم الاسماء والصفات ، ثم الادوات والضمائر والظروف ثم الخواصص
الانفعالية . ويمكن أن تفيد عملية التشجير أيضا ، في ابراز مواقع مباني
التقسيم العربية ، وتوضح رتبة ووظيفة كل منها ، كما يمكن أن تستمر
لتشخيص العلاقات الوظيفية التي تربط بين مكونات الجملة . مثل :



أو مثل :



وهكذا دواليك بالنسبة لتشخيص مكونات الجملة وتوضيح بنيتها الصوتية والصرفية،

وكذلك ابراز معانيها الوظيفية ، وقرائن التعليق اللفظية والمعنوية ،
والعلاقات السياقية . مع استقراء أزمنة الافعال اللفظية والنحوية السياقية ،
كل ذلك عن طريق عملية التشجير هذه كذلك . لأن الاعتقاد السائد ، خطأ ،
هو أن الأزمنة في اللغة العربية تنحصر في الماضي والمضارع والأمر ، وصياغة
الفعل الدال على المستقبل تبنى بإضافة السين أو سوف الى الفعل المضارع ،
في حين أن اللغة العربية غنية جدا بالأزمنة النحوية المتعددة ، والجهات
المختلفة الكثيرة ، مثل :

- كان فعل : ماضي ذو جهة بعيدة منقطعة .
- كان قد فعل : الماضي القريب المنقطع .
- كان يفعل : الماضي المتجدد .
- قد فعل : الماضي المنتهي بالحاضر .
- ما زال يفعل : الماضي المتصل بالحاضر .
- ظل يفعل : الماضي المستمر .
- الماضي البسيط : فعل .
- الماضي المتقارب : كاد يفعل .
- الماضي الشروعي : طفق يفعل

الحال العادي والتجديدي والاستمراري والاستقبال البسيط بصيغة يفعل ، أما
الاستقبال البسيط والقريب فيصاغ على وزن سيفعل ، وأما البعيد فيدرك بسوف
يفعل ، والاستمراري ، بصيغة سيظل يفعل¹ . وعموماً فإن الزمن الحقيقي يفهم من السياق
إلا أن المدرسين ، الذين يرغبون في الاستفادة من النظريات اللسانية
بطريقة مباشرة ، يتساءلون عن النظرية الأكثر مرونة وطواعية من غيرها
في ميدان التدريس ، وأكثرها فائدة وقابلية ونجاعة واقتصادية ففي
الميدان العملي الاجرائي ، مع العلم أن هذه النظريات كثيرة ومتنوعة ، وتصل
أحيانا الى حد "التناقض فيما بينها ، الشيء الذي يجعل علماء اللغة
التطبيقيين ومدرسي اللغة في حيرة ، أي نظرية يتبعون وأي طريق يسلكون .
هذا وتجدر الإشارة الى أن الظروف قد دفعت ببعض الباحثين
في اللسانيات ، ونقلتهم من ميدان التنظير الى الميدان التطبيقي ، مثل
" سابيـر Sapir " و " بلومفيلد Bloomfield " و " فريز Fries "

1 - عن اللغة العربية معناها ومبناها ، د . تـمـلـح حـسان ، ص 245 بتصرف
وتغيير .

وكذلك " دولاتر De Lattre " الفرنسي ، وقد ساهم هؤلاء كلهم في انجاز بحوث لسانية تطبيقية ، موّلتها الولايات المتحدة الأمريكية . ويمكن اعتبار بعضهم ، مثل " ساير و بلومفيلد " ، من مؤسسي اللسانيات التطبيقية .

يوكد " دينيس جيرار " على ثلاثة أفكار أساسية ، يرى بأنها تسمح بحل عدة مشاكل تعليمية ، في اطار المجال التطبيقي ، وهي :

1.2.01 = يجب أن يضع كل مدرس للغة نصب عينيه ، بأنه لا يعمل في ميدان اللسانيات ، وإنما يقوم بتدريس لغة ، أي تعليم كيفية استعمال هذه اللغة استعمالا صحيحا . حيث يجب أن يحفز هذه النظريات اللسانية على تطبيقها وتجربتها في التدريس ، حتى يكون هذا الأخير هو المحكّ المعايير والمنطلق ، وليس النظرية اللغوية في حد ذاتها .

2.2.01 = لا يكون المدرس ملزما باتباع نظرية معينة ، والالتزام بأسسها ومبادئها ، عكس زميله اللساني المنظر ، الذي يجد نفسه مضطرا الى الاختيار . كما يمكن للأستاذ أن يعتمد على عملية الانتقاء في عمله ، وذلك بانتقاء كل ما يراه مفيدا في عملية التدريس ، بغض النظر عن الاختلافات النظرية ، حيث يعتبر التنوع من العوامل الأساسية في كل عمل تربوي .

3.2.01 = بما أن المدرس يتعامل مع عقول بشرية ، فإن مشكلته الأساسية سيكولوجية ، أكثر مما هي لسانية ، فعليه إذن أن لا يطلب من اللسانيات إلا ما يمكنها أن تمنحه إياه ، مع العلم أن هذه الأخيرة لا يمكن أن تعد إلا بتوجيهات متواضعة ، في حين أن سيكولوجية التعلم يمكن أن تفيد أكثر ، وخصوصا فيما يتعلق بتسهيل النمو الطبيعي للتعلم .

ولذلك فإن علم اللغة التطبيقي ، سيتحول في مرحلة ثانية من تطوره ، الى ما يسمى بـ " مناهج تعليم اللغات " أو " ديداكتيك اللغات " ، حيث سيتم العمل على المزاوجة بين المعطيات اللسانية ، ومعطيات سيكولوجية التعلم ، والطرائق الخاصة في التدريس ، نظرا لاقتناع الباحثين في مجال التربية والتعليم ، بأن ميدانهم يتطلب الاستفادة من مشارب مختلفة ، وليس فقط الاقتصار على الدراسات اللسانية المرفقة ، واللسانيات التطبيقية مثل

السيكولسانية والسوسiolسانية ، علم ديداكتيكا اللغات والثقافات ،
وسيكولوجية التعلم وسوسiolولوجية التعلم ، ودراسة وتصنيف الأغلاط وتحليلها .
2 = مباحث ديداكتيكا اللغات :

يمكن تلخيص مجالات مباحث ديداكتيكا اللغات كالتالي :

1.2 = الدراسات اللسانية : على أساس أن تنتقى منها النتائج المفيدة
في الميدان التعليمي ، وخصوصا منها الدراسات التي أنجزت
حول نسق اللغة الهدف ، وحول التداخلات اللغوية المتفاعلة معها ،
والمؤثرة ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، في بنياتها .

2.2 = انتقاء المناهج : ويتجلى في اختيار الأدوات والتقنيات الديداكتيكية ،
وتسخيرها قصد تنمية التعلم وحل مشاكله والتغلب على صعوباته
وعوائقه . ويجب أن نؤكد هنا على مسألة هامة ، يجب أن ينتبه اليها
الباحثون والمدرسون الممارسون على السواء ، وهي عدم الاعتماد على
منهجية أو استراتيجية أو طريقة واحدة في التدريس ، أو الميل الى تقنين
وجبات أو وصفات جامزة ، تصلح لكل مستوى وكل موقف من مواقف التعليم
والتعلم . ذلك لأن العملية التعليمية عملية جد معقدة ، تتطلب تكوينها
متعدد الجوانب والاختصاصات ، يستوعبها المدرس من أجل استثمارها
حسب الظروف والملابسات التي يقوم فيها بمهمته . برود فعل ارتكاسية
تحتار الأدوات التربوية والسيكولوجية واللسانية الملائمة في الظروف المناسبة .
ذلك لأن ضمان نمو طبيعي لعملية التعلم ، يتطلب أولا وقبل كل شيء تحديد
نقطة الانطلاق ، التي تساعد على تحديد واضح ودقيق للأهداف التعليمية
الاجرائية ، ثم تشخيص المشاكل والمعوقات ، والاجتهاد في إيجاد الحلول
الناجعة لها ، حسب الحالات الفردية والجماعية ، وخصوصيات المجموعة
المقصودة . وهذا الانتقاء التركيبي للبنيات السيكتوتربوية ، يقتضي الاعتماد
على معايير دقيقة ، ترتبط بالاستنتاج والتدرج ثم التجربة والاعادة .

3.2 = سيكولوجية التعلم = لقد تبين للمتخصصين في ميادين التربية والتعليم ،
بأن استعمال المناهج والتقنيات الحديثة ، حتى تلك التي تنبني على
أسرلسانية متينة ، لا يحقق في جميع الحالات الأهداف المتوقعة ، كما لوحظ
بأن أعمال أهم عنصر في العملية التعليمية ، الذي هو التلميذ ، يؤدي الى
نتائج غير مرضية ، في أغلب الأحوال . ذلك لأن التفاعل في مواقف التعليم

والتعلم يجب أن يحدث بين المتعلم والمدرس والمادة المدروسة ، باعتبار المتعلم نواة هذا التفاعل .

وبناءً عليه ، تم انجاز دراسات توصلت الى نتائج تربوية وسيكوتربوية وسوسيو تربوية ذات أهمية خاصة ، في الميادين السيكلولسانية والسوسيو لسانية . حيث تصدت لبعض قضايا تعليم وتعلم لغات المنشط واللغات الأجنبية ، وأسدت بذلك خدمات جليلة للمدرسين ، بتسليطها الأنواء على مراحل النمو النفسي والعقلي للتلميذ وتقدم نمو استعداداته الاستيعابية ، وكذلك بدراستها لقضايا الادراك والذاكرة ، القدرة التجريدية والتعميمية والابداعية لدى المتعلم . كما أفادت المدرس في معرفة أهمية الدوافع والحوافز ، تنمية الاهتمامات والميول ودور التدعيم والأنشطة السيكلو حركية في نمو التعلم وتقدمه . هذا بالإضافة الى دراسة قضايا أخرى سنتعرض لها في مراحل لاحقة ، مثل الحالات الأمراضية والمعوقات النفسية ، دور السن في تعلم اللغة ، ونمو القدرة التأملية والابداعية .

ولا يخفى على كل مهتم أو ممارس ، الدور الحاسم الذي تلعبه الدوافع والبواعث في التعلم ، وهو مجال خصب للدراسات السيكلوتربوية والسيكلولسانية ، يهدف الى حل مشاكل أساسية في اكتساب الملكات اللغوية . وهذا ما يجعل الحاجيات اللسانية للتلميذ ، ومدى تقدمه في تلبية هذه الحاجيات مرتبطة ارتباطاً وظيفياً بالحاجيات النفسية ، التي تولف مجتمعة تركيبة خاصة من الدوافع والبواعث .

ومن جهة أخرى ، يظهر بأن اعتماد منهجية من مناهج دراسة الأغلاط اللغوية ، تصنيفها وتحليلها ، وربطها بالواقع اللساني الاجتماعي النفسي للمتعلم ، والعمل على تشخيص المعويات والآفات الخاصة والعامة ، يعتبر من المنطلقات الأساسية التي تسهل الاهتداء الى تحديد دقيق للأهداف اللغوية ، تحديداً اجرائياً دقيقاً ، وتساعد على انتقاء مناسب للاجراءات المنهجية والاستراتيجية ، التقنيات والأدوات والوسائل الانجازية والتقويمية ، قصد تحقيق أمثل للأهداف المتوخاة والمنشودة .

3 = علم اللغة التطبيقي ومناهج التدريس :

بعد أن قفنا في البداية ، بتعريفات عامة وإشارات مركزة لعلم اللغة التطبيقي ومحاور اهتماماته وبحوثه ، يجدر بنا أن نتساءل - الآن - عن

أسم المبادئ التي ينطلق منها في ميدان تعليم اللغات . بما أن تطبيقات هذا العلم متعددة وأوجه نشاطه مختلفة .

يمكن القول بإيجاز واقتضاب ، بأن هذه المبادئ تعتمد أساسا على نتائج البحوث اللسانية المعاصرة ، حيث أصبح الامتصاص منصبا ، بصفة أخرى ، على البحث في اللغة المنطوقة ، الشيء الذي أثبت وجود اختلاف كبير بين نسقي اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة . وهكذا اتضح بأن بعض الاختلالات اللغوية لا تصيب إلا نسقا واحدا ، دون الانعكاس على النسق الآخر . فأصبح الاعتقاد السائد هو الفصل المنهجي بين مهارتي التعبير الشفهي والتعبير الكتابي ، قصد تسهيل نمو تعلم اللغة الهدف . مع الالتجاء على الانطلاق في التعلم من الجانب الشفهي للغة ، وبذلك نكون قد اتبعنا النظام الطبيعي والتكويني والتعاقبي للغات نفسها ، لأن اللغات تكون منطوقة قبل أن تصبح لغة مكتوبة .

ومن المبادئ الأساسية أيضا ، نذكر الوظيفة التي تلعبها اللغة كوسيلة للتواصل بين أفراد مجموعة بشرية معينة . ولا يمكن لأي مدرس للغة أن يحقق نموا وتقدما في مهارات التلاميذ اللغوية ، إلا إذا اعتمد التواصل كحاجة غريزية لدى التلاميذ ، واستثمره كحافز من الحوافز السيكوتريوية ، أو بعبارة أدق ، السيكلوسانية .

وبالإضافة إلى التأكيد على أن ممارسة الفرد واستعماله للغة ما يمس سلوكه ويبلوره من حيث المظاهر الفيزيولوجية والتصرفات التي يمكن ملاحظتها ، نلاحظ الاهتمام ينصب أيضا على الجهازين السمعي والنطقي وعمليات الفهم والادراك ومكوناتها وظائفها في اكتساب وتعلم اللغة . وقد نتج عن هذا الاهتمام تأسيس مبادئ الطريقة السمعية النطقية .

كما لوحظ بأن نمو مهارات اليد السيكوحركية ، تؤدي إلى نمو وتطور مهارة الترميز الكتابي ، ولوحظ كذلك بأن كل عضلات الوجه و عدد من عضلات الجسم ، تكون في نشاط وحركة أثناء ممارسة اللغة .

ونجد بأن مبدأ الفصل بين الأنظمة اللغوية ، من النتائج التي توصلت إليها البحوث اللسانية المعاصرة في الغرب ، وقد سبقتها إلى ذلك البحوث العربية القديمة ، فأفادت بذلك مدرسا للغة ، بعدم الخلط بين الأنظمة اللغوية لتسهيل عملية التعلم وتجنب الصعوبات الناتجة عن تداخلها أو اغفال بعضها .

الا أن تطبيق مثل هذه المعطيات اللسانية المرفقة وغيرها ، يطرح عدة صعوبات ، من أبرزها عملية انتقاء هذه النتائج ، واختيار أنسبها لحل المشاكل التعليمية المطروحة ، في بيئة معينة ، لها شروطها وظروفها الخاصة ، وعلى مجموعة متميزة من التلاميذ ، بمستواها التعليمي الخاص ، ودرجة قابليتها واهتمامها باللغة الهدف ، ونوعية الأهداف والمهارات اللغوية التي ينشد المدرس تحقيقها وترسيخها وتنميتها . مع العلم بأن هناك فراغا فيما يخص هذا الجانب ، حيث تتعدم تقريرا البحوث اللسانية التطبيقية التي تعالج - بنظرة شمولية متكاملة - الأهداف المتوخاة من الدرس اللغوي ، اللهم الا اشارات عابرة لبعض المهارات المعزولة عن بعضها ، كالفهم على حدة والقراءة والكتابة على حدة ، ثم التكملم في معزل عن هذه المهارات كلها الخ . . .

وينطبق غياب هذا النوع من الدراسات الشمولية التطبيقية على مستوى الدراسات العربية القديمة والمعاصرة ، وكذلك على مستوى الدراسات الغربية المعاصرة ، وهذا ما سنسعى الى القيام به ، انطلاقا من دراسة تصنيفية تشخيصية وتحليلية لأغلاط تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب ، عند تعبيرهم كتابة ، مع قياس مدى نمو المهارات والقدرات اللغوية ، من خلال دراسة مقارنة بين تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الثانوي والسنة السابعة . ويعتبر الاهتمام بالبحوث اللسانية الخاصة باللغة المستهدفة بالتعليم ، أكثر فائدة - في هذا المجال - من البحوث البنوية أو التوليدية التحولية العامة التي تنطبق على كل اللغات .

وهكذا يحاول علم اللغة التطبيقي في تدريس اللغات الاجابة عن سؤال ماذا ندرس ؟ أما سؤال كيف ندرس ؟ فتكمن الاجابة عنه في مناهج تعليم اللغات . وحينئذ يحاول علم اللغة التطبيقي الربط بين الدراسات اللسانية التي تهتم بالنشاط اللغوي ومكانته ، في الوقت الذي تهتم فيه المناهج التعليمية بتشخيص هذا النشاط واذكائه .

وقبل محاولة الاجابة عن تساؤلات ، تتعلق بمادة التدريس وسائله وتقنياته ، يجب التعرف أولا وقبل كل شيء على الشروط البيئية الخاصة التي يتم فيها التدريس ، وكذلك ظروف التلميذ الخاصة ومؤهلاته الذاتية . وهكذا نجد بأن كل تلميذ مغربي ، ينشأ في بيئة لغوية تختلف عن لغة

التعليم في المدرسة ، اختلافا نسبيا ، اذا تعلق الأمر باللهجة الدارجة ، المتفرعة عن اللغة العربية الفصحى ، واختلافا كليا ، حينما ينشأ في بيئة لغوية بربرية صرفة . حيث أننا نجد بعض القبائل قد انخلقت على نفسها ، وعاشت في انطوائية تامة طيلة قرون متعددة ، تهدف من وراء ذلك المحافظة على عرقها الاثني من الاختلاط ، بعدم السماح لأبنائها بالتزاوج الا فيما بينهم ، وكذا المحافظة على مجالها الجغرافي بعدم السماح ببيع الأرض لشخص لا ينتسب للقبيلة . وبالتالي المحافظة على اللهجة الخاصة ، والتشبث بالعوادات والتقاليد الموروثة أبا عن جد . وحتى القبائل المفتحة نسبيا على العالم الخارجي ، فانها لا ترضى عن استعمال لهجتها بدىلا . وغير خاف ما يعانيه مدرّس اللغة العربية الفصحى من صعوبات ، تختلف درجة حدتها من بيئة لأخرى ، ومن منطقة لمنطقة . حيث تتداخل الاختلافات وتتعدد ، ويتجلى ذلك في تعبير التلاميذ الذين ينتسبون لبيئات بربرية صرفة ، سواء في مستوى التعليم الابتدائي أو الثانوي . ذلك لأن الاختلافات اللسانية الجهوية تضاف الى الاختلاف الحاصل بين المحيط المدرسي والوسط العائلي والاجتماعي ، فتزيد الأمر تعقيدا . الأمر الذي يستلزم اتخاذ اجراءات تشخيصية دقيقة ، تعتمد أسسا علمية ، والبحث عن أنسب المناهج والطرائق الجديدة اكتيكية وتعبئتها ، لمعالجة الآفات والتصدي للصعوبات المشخصة .

3.1 = أشهر مناهج التدريس في علم اللغة التطبيقي :

لقد مرت مناهج تعليم اللغات بمراحل متعددة ، ابتدأت بما يسمى حاليا بالطرائق التقليدية ، كطريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة ثم الطريقة السمعية النطقية ، واستتبعت بعد ذلك تباعا ، طرق ومناهج تعتمد ما استحدثت من مكتشفات تكنولوجية وإلكترونية . وهكذا تأسست طريقة تعليم اللغات بالوسائل السمعية البصرية ، ابتداءً باستثمار آلة التسجيل الصوتي ومخبر اللغات القديم ، عرض الصور الشفافة والورق الشفاف بواسطة عارض الصور الشفافة والمسلط العاكس ، *السوفاك لانگوا* Sovaglingua . في تصحيح النطق ، آلة الفيديو "Vidéo" وما فتحت من مجالات واسعة في استنباط طرق جديدة لتعليم اللغات ، ثم انتهاء بالاستثمارات المفيدة التي أتاحتها الحاسوب الإلكتروني في الدرس اللغوي أخيرا .

وكما أشرنا الى ذلك سابقا ، فان علم اللغة التطبيقي يميز في مباحثه بين نوعين مختلفين من المناهج والطرائق التي يقترحها في تعليم اللغات :

- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ .

- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة الخ . . . التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته التعليمية الأولى .

فما هي ياترى أنسب المناهج والطرائق لتعليم وتعلم العربية الفصحى في المدرسة المغربية ، النوع الأول أو الثاني ؟

يجيب الدكتور تمام حسان عن هذا السؤال قائلا :

" والأمر بالنسبة لمعلم اللغة العربية واضح من هذه الناحية - والحمد لله -

فالفصحى لغتنا الثانية ، هكذا كانت في الجاهلية ، وهكذا ظلت في الاسلام

الى يومنا هذا ، وينبغي أن نطبق على تعليمها واعداد البرامج لها ما

يتناسب من المناهج مع " اللغة الثانية " ¹ .

الا أنه من الأليق ، ألاّ نحصر أنفسها في مجال مناهج وطرائق تعليم وتعلم

اللغات الأجنبية . بل يجب فتح المجال واسعا لمدرسي اللغة العربية ، كي

يبحثوا عن أنسب المناهج والطرائق الملائمة لحل المشاكل الخاصة التي

تواجههم ، سواء كانت موضوعة أصلا لتدريس لغات المنشأ أو اللغات الأجنبية .

وخصوصا على مستوى التعليم الثانوي ، حيث يكون التلميذ قد اكتسب رميدا

لغويا من الفصحى .

هذا ونجد نفس الباحث المشرقي يشهد بأن اللهجة الدارجة المغربية ، أقرب

لهجات العالم العربي الى الفصحى ، وخصوصا اللهجات المتداولة بين سكان

بعض البوادي المغربية ² .

و اذا نحن ألقينا نظرة خاطفة " دياكرونية " على علم اللغة التطبيقي ، نجد ،

قد ابتكر تباعا عدة مناهج وطرائق لتعليم اللغات ، نذكر منها :

3.1.1 = طريقة النحو والترجمة :

كان التعليم الغربي في أوروبا ، في نهاية القرن التاسع عشر ، متأثرا

بالمنهجية التقليدية ، حيث كان تعليم اللغات القديمة كاللاتينية

والاغريقية مهيمنا ويمتاز بالحظوة ، وقد كانت الوثائق المكتوبة هي منطلق

تعليم هذه اللغات . اذن فقد كان التركيز منصبا على تعليم الكتابة والقراءة ،

1- في محاضرة كان ألقاها الدكتور تمام حسان في ندوة نظمت بالمدرسة

العليا للأساتذة (كلية علوم التربية حاليا) ، سنة 1977

2- في إحدى المحاضرات التي ألقاها نفس الأستاذ بكلية الآداب والعلوم الانسانية

بالبساط ، سنة 1974 .

مع استعمال المنهج الدياكروني في البحث والتعليم ، نظرا لأهمية التحليل التاريخي بالنسبة لتعليم لغات قديمة كهذه ، حيث أصبح استعمالها مقتصرا في نطاق محدود . أما فقه اللغة فقد كان دورها ينحصر في الفهم الجيد للنصوص القديمة أثناء تحليلها . إذ كان المدرس يعمد الى فقه اللغة قصد توضيح معاني ودلالات الفقرات التي تتضمنها النصوص ، كما كان يولي أهمية كبرى لصورة الكتابة ، مع الاعتماد على مقارنة لغة قديمة بلغة حديثة . وكانت الترجمة هي وسيلة المدرسين في تقريب لغة أجنبية كاللاتينية لأذهان المتعلمين ، هذا بالإضافة الى تلقينهم للقواعد النحوية من أجل حفظها عن ظهر قلب .

وهذه الطريقة تشبه الى حد بعيد ، في أغلب جوانبها ، الطريقة التي كان يستعملها شيوخ وفقهاء الكتائب القرآنية والجامعات الإسلامية ، كالقرويين والأزهري والزيتونة ، خصوصا فيما يتعلق بالاهتمام بالكتابة والقواعد النحوية والحفظ عن ظهر قلب ، وكذلك الاهتمام بالشرح والهوامش والتعقيبات التي كانت تنجز بطريقة القائية .

هذا ويمكن الاستفادة من بعض جوانب هذه الطريقة التقليدية ، في تحليل النصوص المنتقاة من التراث العربي القديم . وذلك باعتماد المنهجية الدياكرونية عند تحديد ظروف النسخ وشروط إنتاجه ، وأثناء دراسة معطياته المعجمية والدلالية ، وبصفة أخيرة أثناء شرح المفردات المهجورة التي ترد في هذه النصوص الشعرية أو النثرية ، اعتمادا على الفصحى المعاصرة .

أما قضية الترجمة ، فقد خضعت لنقاشات حادة ، وأخذ ورد بين الباحثين والمدرسين على السواء ، حيث انقسموا الى فريقين : مؤيد ومعارض . المؤيدون يرون بأن الترجمة ضرورية في فصل تدريس اللغات الأجنبية لتحقيق هدف الفهم ، خاصة في المستويات الأولى .

أما المعارضون فقد ذهبوا الى القول بأن الترجمة تجعل المتعلم لا يتقدم بخطى حثيثة في اكتساب اللغة الهدف ، وتورثه عادات وآفات لغوية غير مرغوبة ، قد يصعب علاجها حتى في مراحل متقدمة من التعلم . وذلك انطلاقا من الفرضية اللسانية القائلة بأن لكل لغة نظام خاص يختلف عن أنساق باقي اللغات الأخرى . ولذلك فإن اللجوء الى الترجمة يجعلنا نقحم نظاما لغويا خاصا في نظام مخالف ، الشيء الذي يحدث صعوبات لدى المتعلم ، ويضاعف من الآفات والشوائب الناتجة عن التداخلات اللغوية .

الا أن الظاهر بأن اعتماد الترجمة يصعب بل يتعذر عندما يجمع فصل اللغة الأجنبية ، متعلمين ينتسبون الى بيئات لغوية مختلفة أو جنسيات متعددة . أما فيما يخص مسألة تدريس القواعد اللغوية ، نجد بأن وجهات النظر متعددة والآراء مختلفة ومتناقضة بين المهتمين ، اذ هناك من يدعو الى تدريس النحو بطريقة مباشرة وتصريحية ، وفريق يدعو الى تدريسه بطريقة ضمنية ، وهناك دعاء النحو الوصفي ودعاء النحو المعياي ، ناهيك عن الجدل الحاصل حول أنسب الوسائل الديداكتيكية الخاصة بتدريس القواعد ، وعن الاختلافات والتناقضات الحاصلة حول مسألة تبسيط القواعد اللغوية . وسنعود لهذه المسألة لاحقا لبدء بعض الملاحظات والتعبير عن بعض المقترحات .

2.1.3 = الطريقة المباشرة :

لقد تأسست هذه الطريقة كرد فعل ضد طريقة النحو والترجمة ، التي كانت سائدة في ميدان تعليم اللغات . وقد انتشرت الطريقة المباشرة بأوروبا في وقت وجيز ، ثم انتقلت الى الولايات المتحدة الأمريكية ، لتتوطد وتستقر هناك .

وأساس هذه الطريقة ، هو أن التعليم السليم لا يكتمل الا بالاتصال مباشرة مع اللغة الهدف ، وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة ، لأنه لا يكفي الاتصال باللغة مباشرة كي يتم تعلمها ، بل يجب أن توضع في تخطيط محكم تنضج فيه الأهداف والوسائل ، وتنظم في مقررات متدرجة ، تخصص لمستويات تصاعدية مختلفة . وقد قام بتعريف هذه الأوضاع والحالات المحسوسة رائدا الطريقة المباشرة ومبتكرها ، وهما الباحثان " برليز D. Berlitz " بألمانيا ، و" غوين Gouin " بفرنسا . وقد كانت تربطهما صداقة البحث ، وقاما بدراسات وبحوث مشتركة ، ثم هاجرا معا ، بعد أن توصلا الى وضع أسس الطريقة المباشرة ، الى الولايات المتحدة الأمريكية . وهي طريقة لاقت اقبالا كبيرا ، وانتشرت في جميع الأنحاء على نطاق واسع ، سواء في تعليم الانجليزية كلغة منسل ، أو في تعليم اللغات الأجنبية .

وحسب مبادئ هذه الطريقة ، فإنه أثناء تعليم الفصحى مثلا ، يمنع منعاً تاماً استعمال الدارجة أو أية لهجة أخرى ، حيث لم يبق لعملية الترجمة أي دور . ولتلافي هذه العملية ، فقد كانت الفصول تعد خصيصاً للغة المراد تدريسها ، ويعمد المدرس الى الجمع بين الوسائل السمعية البصرية

والحركات الميمية ، واستعمال الرسوم والصور ، وكل الوسائل التوضيحية لتحقيق هدف الفهم ، وشرح الكلمات وتفسير العبارات . كل ذلك انطلقا من الفرضية القائلة بأن الترجمة تعطل نمو تعلم اللغة الهدف وتخلق صعوبات ، نتيجة اقحام نسق لغوي خاص في نسق آخر مخالف له تماما ، فنتج عن ذلك آفات مختلفة سببها الرئيسي التركيز المتعمد على التداخلات فيما بين الأنظمة والأنساق .

والجدير بالملاحظة ، هو أن هذه الطريقة كانت رائدة في استعمال الوسائل السمعية البصرية كبديل لعملية الترجمة ، رغم أن هذه الوسائل كانت عبارة عن تقنيات متواضعة لا زالت في بداية الطريق ، ولا زالت لم تحقق ما وصلت اليه اليوم من تطور تكنولوجي من الناحيتين الكيفية والكمية . أما بالنسبة لقواعد النحو ، فقد عمدت الطريقة المباشرة الى تعويض حفظها عن ظهر قلب ، بالاتصال مباشرة باللغة ، والتدريب على استعمالها استعمالا سليما بالنطق والممارسة وتنشيط عملية التواصل .

3.1.3 = الطريقة السمعية النطقية :

ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية ، واستعملت في بداية تطورها بمصلحة القوات المختصة في تعليم اللغات " Army specialazal training program " .

وقد أسست هذه المصلحة تلبية لحاجيات الفيلق الأمريكية التي كانت ترسل الى أوروبا وآسيا . حيث كانت تضطلع بمهمة تنظيم دروس مكثفة للجنود الأمريكيين ، الهدف منها تكوين لغوي محكم وسريع في نطق اللغات الأجنبية ، اعتمادا على الطريقة السمعية النطقية . ويرجع الفضل في تنفيذ هذا البرنامج المكثف الى بعض مشاهير اللسانيين الأمريكيين ، نذكر منهم " بلومفيلد " ، الذي شارك في المشروع مشاركة فعلية بمؤلفه : مشروع دليل في الدراسة التطبيقية للغات الأجنبية "Outline guide for the practice study of foreign languages" وقد سمحت لنا الظروف المهنية ، بزيارة إحدى الفروع النموذجية للمصلحة اللغوية المذكورة أعلاه ، بالقاعدة المركزية للحلف الأطلسي بمونس - بلجيكا ، وحضرنا دروسا في اللغة الانجليزية على الطريقة السمعية النطقية ، موجهة الى مجموعة من العسكريين الذين يمثلون بلدانهم في هذا الحلف . هذا ويمكن تلخيص مبادئ وأسس الطريقة السمعية النطقية كما يلي :

ا - اللغة ، أولا وقبل كل شيء ، هي التكلم أو التعود على النطق .
ب - السمع قبل الكلام ، والكلام قبل القراءة والقراءة قبل الكتابة .
ج - اللغة هي ما يتكلم به الناطق الأصلي . واعتمادا على هذا الأساس تستعمل البيانات " Les datas " المستخرجة من الاستعمال اللغوي نفسه لاستقراء واستنباط القواعد ، عوض عرض الضوابط النحوية الجامزة بطريقة تلقينية القائية ، تليها تمارين ، قد لا تفيد في شيء نمو الملكة اللغوية .
و نفتح قوسين هنا لنقول بأن نساء النحو العربي ، و وضع قوانين الفصحى وضوابطها ، كان نتيجة الرحالة والوفادة ، حيث كان سيبويه ومن عاصره من اللغويين العرب يرحلون الى وسط الجزيرة العربية و يقيمون ببعض البوادي ، حيث وفد سيبويه على قبائل قيس و تميم و أسد ثم مذييل و بعض كنانة و بعض الطائيين ، ليفحص كلامهم ويستخرج من خلاله البيانات والقواعد ، لاعتباره بأن أهل هذه القبائل هم الناطقون الأصليون للعربية الفصحى ، عكس أهل الحواضر والمدن . فلا بأس اذا سلكنا نحن أيضا نفس النهج تربويا و علمنا على استخراج الضوابط اللغوية من تعابير التلاميذ أنفسهم ، أو من النصوص المدروسة ، عوض تقديم قواعد جامزة ، و بطريقة القائية جافسة بعيدة عن الاستعمال اللغوي للتلاميذ ، كما كان سائدا في طريقة النحو والترجمة التقليدية .

د - اللغات تختلف عن بعضها البعض ، فكل لغة هي نظام يختلف عن غيره ، ولهذا فعلى المدرس أن يتجنب عملية الترجمة ، لأن هذا من شأنه أن يقحم نصا معينا للغة ما ، في نظام لغة أخرى ، لا ريب أنه يختلف عنه ككل الاختلاف .

هـ - اللغة هي عبارة عن عادات يكتسبها الطفل أو المتعلم ، عن طريق التعود والممارسة والتمرين المستمر . ويحصل التعود اعتمادا على المقولة السلوكية المتجلية في العناصر الثلاث الآتية :

- المثير أو الحافز Stimulus

- رد الفعل أو الاستجابة Reponse

- التعزيز أو التدعيم Renforcement

و تتجلى هذه العناصر لدى التلاميذ أثناء القيام بالعملية التعليمية ، على شكل سلوكيات نفسية وفطرية ، يطبعها طابع العفوية . كأن يظهر الحافز على شكل

أسئلة يطرحها المدرس ، أو يتجلى في مشاركة التلميذ مشاركة فعالة في الدرس ، واستعداده الدائم للقيام بأنشطة وتدريب دراسية ، كإنجازه باهتمام لبعض التدريبات اللغوية ، أو تطوعه للبحث عن مواد دراسية أو المشاركة في أنشطة حرة ، كالموائد المستديرة والعروض الخ... كما يتجلى نمو امتصات التلاميذ في لحظة غريزة حب الاطلاع والتشوف للمعرفة ، أو اثبات الذات بمحاولة التفوق على باقي أفراد المجموعة عن طريق المنافسة . ويمكن أن يتجلى عنصر الاستجابة في نمو الاحساس بالتفوق والرضى عن النفس . ولهذا يجب على كل مدرس للفصحى أن يعمل على خلق جو من المنافسة التربوية السليمة داخل الفصل ، وأن يحتاط من أن تصبح هذه المنافسة نوعا من الصراع ، يطبعه طابع الحدق والاستهزاء ، والتهكم على غير المتفوقين ، الشيء الذي يحول دون تحقيق الأهداف المأمولة .

وفي جو المنافسة السليمة المبنية على أسس سيكولوجية سليمة ، يكون التدعيم من العناصر الايجابية لانجاح العملية التعليمية ، حيث يصبح بدوره - اذا أنجز بطريقة تربوية مناسبة ، حافزا للمتعلم في تركيز اهتمامه وتوجيهه للدرس اللغوي والاقبال على التعلم بإرادة طوعية ، كما يعتبر التدعيم الملائم عاملا مهما من عوامل اندماج التلميذ في العمل التعليمي ، ودافعا من دوافع بذل المزيد من الجهد قصد ترسيخ الأهداف المتوخاة . وتعتبر ظاهرة التدعيم في الدرس اللغوي ، نوعا من التقويم المباشر ، لأنه يتضمن مفهوم التثمين أو التقدير واعطاء قيمة لعمل المتعلم وأدائه ، ومصدره الرئيسي هو المدرس ، ويكون مصدره غير المباشر الوالدين أو المجموعة . هذا ويمكن حصر أنواع التدعيم في ثلاثة مواقف تعليمية ، هي :

أ - موقف ايجابي : بالثناء اللفظي أو المعنوي ، لفظي كتعقيب المدرس على جواب التلميذ أو عمله بالفاظ مثل : جيد ، حسن جدا ، حسن ، رائع ، ممتاز ، أو جميل وطيب الخ...

ومعني كحركة بالرأس أو اليدين تشجيعا على الاسترسال ، أو ابداء علامات الرضى والاعجاب ...

ب - موقف محايد : وهو الموقف الذي لا يتلفظ فيه المدعم بأي حكم ، ولا يصدر أية حركة دالة على الاستحسان أو الاستهجان ، بل ينتظر المزيد ، أو يطلب جوابا آخر أو تنمة الجواب غير التام من باقي أفراد المجموعة .

ج - موقف سلبي : ويكون بطريقة صريحة أو ضمنية .

- الطريقة الصريحة : عندما يصرح المقوم أو المدقم بأن الاجابة أو النشاط المنجز من طرف التلميذ يحتاج الى اتقان أكثر ، أو الى صياغة أنسب ، أو يعبر مباشرة عن عدم اقتناعه بجواب التلميذ ، أو عن عدم رضاه عن النشاط المنجز .

- الطريقة الضمنية : تتضح عندما تعبر ملامح المدعم عن عدم رضاه واقتناعه بأداء التلميذ وانجازه ، أو تعبيره عن نفس الشعور باحدى الحركات ، بواسطة اليد أو الرأس ، شريطة تجنب الحركات العنيفة أو التهكمية التي تعبر عن السخرية والاستخفاف ، أو مقاطعة التلميذ بتكرار السؤال أو توضيح المطلوب بشكل أو بآخر ، كما يمكن أن يفهم التدعيم السلبي عندما يعيد المدرس السؤال أو يطلب جوابا آخر .

وفي جميع الحالات والمواقف ، يجب تجنب التدعيمات السلبية المثبطة لهمم التلاميذ ، المعيقة لاهتمامهم ، والتي تحدّ من نمو مشاركتهم الفعالة في النشاط التعليمي . كما يجب على كل مدرس أن يتجنب التعزيزات السلبية التي تجعل المتعلم يشعر بأنه قد طعن في مقومات شخصيته ، أو يمكن أن يفهم منها بأنها تقيس من مؤهلاته واستعداداته الطبيعية ، وتجنب التصريح بكلمة "لا" في وجه التلميذ ، أو بكلمة "خطأ" ، "غير صحيح" ، كلام غير مفيد " أو التعقيب على جواب التلميذ بعبارات الاستنكار والتوبيخ أو التأنيب الخ

هذا ويمكن أن نضيف بأن الطريقة السمعية النطقية ، قد كانت وليدة المدرسة السلوكية ، التي ظهرت في البداية على شكل مذهب نفسي ، هو مذهب علماء النفس السلوكيين " Psychologie Behavioriste " ، ثم انبثق عنه بعد ذلك اتجاه لغوي أمريكي ، يمكن أن نستشفه من كتابات " بلومفيلد " المتأثر بمذهب " واتسون J.B. Watson " واضح أسس المذهب السلوكي انطلاقا من عدة تجارب واختبارات قام بها ، في مجال السلوكات الحيوانية وفي ميدان سيكولوجيا الأطفال .

وقد وضع " بلومفيلد " اتجاهه اللغوي ، متأثرا بالبنائية والسلوكية في آن واحد ، حيث قام بتحليل عملية التواصل انطلاقا من التعاقب الزمني للأحداث وهي :

١ - مرحلة الأحداث النفسية السابقة للكلام ، وهي ما يطلّح السلوكيون على تسميته بالحافز أو الدافع للكلام ، وقد يكون مثيرا ماديا أو معنويا ، وقد

يكون ذاتيا أو موضوعيا ، الا أنه في أغلب الأحوال يكون حافزا موضوعيا .
ب- عملية الكلام المشخص في مواقف خاصة ، يرى السلوكيون بأنها استجابات خاصة للحوافز الدافعة للفرد كي ينشئ الكلام .

ج- أحداث تلي عملية الكلام ، تتجلى في استجابة المخاطب ، أو في رد فعله المناسب للموقف . فتكون اللغة على هذا الأساس سلسلة من الاستجابات للحوافز .
وذلك حسب تحليل "بلومفيلد" للغة 1 .

وقد أضاف "سكينر" Skinner الى هذا بأن اللغة مجموعة منسجمة من العادات السلوكية ، يكتسبها الفرد نتيجة التقليد والاستجابة للحوافز ، وذلك في كتابه الشهير "السلوك الكلامي" . وقد كان هذا الكتاب هو الدافع الرئيسي الذي أشار "تشومسكي" لتوجيه انتقاداته الشهيرة للمدرسة السلوكية ، ولل منهجية التجريبية التي تعتبر حجر الأساس بالنسبة لنظرية اكتساب اللغة عند السلوكيين .
3. 4. 1 = انتقاد المذهب السلوكي :

لقد انطلق تشومسكي " في انتقاداته للمذهب السلوكي ، من الفلسفة العقلانية التي وضع أسسها الفيلسوف الشهير "ديكارت" Descartes ، حيث اعتبرت النظرية التوليدية التحويلية في الألسنية الحديثة ، من النظريات العقلانية التي تربط قضية اكتساب اللغة بالثقافة الانسانية أو ما يسمى بنظرية المعرفة والابداعية .

ولذلك نجد النظرية العقلانية ترفض المقولة التي تعتبر اللغة مجموعة عادات كلامية ، يكتسبها الانسان انطلاقا من المفهوم السلوكي للاكتساب ، اذ يتساوى فيه الانسان بالحيوان .

أما الاتجاه العقلاني فيرى بأن اللغة خاصية انسانية ، يستثنى منها الحيوان ، لأن الانسان يتوفر على مؤهلات فطرية خاصة ، تساعد على اكتساب اللغة واستعمالها ، الشيء الذي لا يتوفر للحيوان ويعوزه . ذلك أن العقل الانساني ، من الناحية الفيزيولوجية ، يتميز عن تكوين أدمغة باقي الحيوانات ، بجزء صغير من قشرة الدماغ اليسرى ، وهو الجزء الخاص بالابداعية ، كما يرى تشومسكي 2 .

1- L.Bloomfield , language ; edit.New-york holt 1933.

2- N.Chomsky , Théorie de langage , théorie de l'apprentissage, edit.Seuil, Paris 1979 , P.269.

وعلى هذا الاساس فانه يرفض التجارب والاختبارات التي أنجزها السلوكيون على حيوانات ، كالشامبانزي ، الفأر ، النحل والكلب ، ككلب بافلوف Pavlov الشهير في التجارب السلوكية على الحيوانات ، التي يعملون على نقل نتائجها الى مجال اكتساب اللغة لدى الانسان ، واسنادها بعدا علميا واجتماعيا بالغ الخطورة ، وهذا ما يعترض عليه بقوة رائد الألسنية التوليدية التحويلية ، مسلحا بأسس المدرسة العقلانية . وهكذا تركزت انتقاداته ، عموما ، على نوعين من الأسس التي تعتمد على السلوكية في بناء نظريتها :

ا - انتقاد الأسس العلمية التي تعتمد على السلوكية :

حيث يعتبر تشومسكي " تحديد السلوكية لفهوم الحافز ، تحديدا ضبابيا وغامضا ، بعيدا عن الموضوعية العلمية ، ذلك لأن الحافز لا يمكن تصويره أو تمييزه إلا من خلال الاستجابة ، وبالتالي ليس من المعقول اعتباره حدثا متميزا عن الأحداث المصاحبة لعملية الكلام . حيث يكون تارة مرتبطا بالأجهزة الفيزيولوجية والميكولوجية للانسان ، وتارة يكون جزءا من البيئة المحيطة بالانسان . وفي نفس الوقت لا يمكن التنبؤ بالسلوكيات اللفظية انطلاقا من الحافز ، هذا المفهوم الزئبقي الهلامي الذي يتلاشى عند محاولة ارجاعه الى بيئة المتكلم . هذا بالإضافة الى أن ارتباط الحافز بحدوث الاستجابة يجعل المفهوم دائريا ، والمفاهيم الدائرية لا تتضمن أية قيمة علمية ، حتى في اطار المنهجية الوصفية . ولذلك فان مثل هذه المفاهيم لا يمكن أن تعتمد لتوضيح حقائق السلوكيات البشرية ، وجوهرا قدرات الانسان ، كالقدرة اللغوية .

وهكذا يعتبر " تشومسكي " ادعاءات السلوكيين والتجريبيين ادعاءات خاطئة وباطلة من حيث منطلقاتها الفلسفية ، لأنه لا يمكن العثور على أدلة سيكولوجية لدعمها علميا 10

ب - انتقاد الأسس الحضارية والاجتماعية للسلوكية :

تأثرا بالمذهب النفسي الألماني المسمى بالچشطلت Gestalt " ، يرى السلوكيون بأن عقل الانسان صفحة بيضاء معقولة " Tabula rasa " ، وأنه يمكن التحكم في تحديد سلوكيات الانسان ، وذلك بانتقاء ما نود نقشه على هذه الصفحة البيضاء ، وهكذا تتحدد هذه السلوكيات من خلال الملكات

الموروثة والمؤثرات البيئية ، حيث يمكن للمربين والعلماء توجيه هذه الملكات ، وتقنين هذه المؤثرات ، قصد تطبيع سلوك الأفراد وتوجيهه الوجهة المبتغاة .

ولم يغب عن " تشومسكي " ما يتضمنه هذا الاعتقاد من طعن في حرية الانسان ، ومن تشكيك في قدرته على تحمل مسؤولية وليته وتقرير مصيره ، وقدرته على تكوين شخصية متميزة لها اتجاهاتها الخاصة وقراراتها الحرة ، يمكن أن تسهم في تقرير مصير مجتمع بأكمله .

ان علم النفس السلوكي ينظر الى الانسان وكأنه آلة طيعة ، قابلة للتوجيه والتطويع لتحقيق مآرب ومردودية اقتصادية معينة . ولا تقتصر هذه الخاصية على أبناء الشعب الصيني - حسب زعم بعض علماء النفس السلوكيين - بل هي خاصية تشمل سائر أبناء البشر . فالانسان بطبيعته طيع وقابل للترويض والتوجيه .

هذا ولا يخفى ما قد تعنيه مثل هذه الأفكار من نوايا تسلطية وتوجهات عنصرية ، قد تمس بحرية الانسان وبكرامته . الشيء الذي جعل تشومسكي " ينعت علم النفس السلوكي بأنه اتجاه يخدم العنصرية ، ويتضمن نوايا استعمارية ، ترمي الى السيطرة على الشعوب واستغلالها . ولا أدل على فشل مثل هذه المعتقدات ، ما بذلته سياسة الميز العنصري المقيمة في جنوب افريقيا من جهود مكثفة لتطويع الأفارقة السود ، على خدمة الاقلية البيضاء وتحقيق مآربها المادية . ورغم سياسة القمع والقهر والتقميـل الجماعي ، فاننا نرى اليوم انتفاضة مسؤولية وواعية للسود في جنوب افريقيا ، ضد سياسة الترويض والتطويع السلوكية التي تنهجها الاقلية البيضاء في هذا البلد الافريقي .

ولا يشك أحد في أن هذه الانتفاضة الشعبية العارمة للأفارقة ، ستحقق لهذا الشعب حريته وأنها ستنتهي بتحقيق العيش الكريم له ، مثل ما انتهت حركات مقاومة الاستعمار الاوروبي في افريقيا وآسيا وأمريكا ، حيث انطلقت أولى شرارات هذه المقاومة من المغرب نفسه ، الذي غل أبناءه عار الاستعباد والهيمنة العنصرية والثقافية والدينية بالدماء والتضحيات .

مصادقا لقول الشابي :

فلا بد أن يستجيب القدر

إذا الشعب يوما أراد الحياة

ولا بدّ لئيل أن ينجلي ولا بدّ للقيّد أن ينكسر

وبالإضافة إلى ذلك ، نجد بأن الحضارة الانسانية ما هي الا وليدة الأحداث التاريخية ، التي يخلقها الانسان بقراراته الحرة ، وبقدرته وعزمته على الابداع ، وعزمته على التغيير والتغيير ، تغيير الواقع السلوكي المبني على التوجيه الروتيني الآلي .

ويذهب " تشومسكي " الى أبعد من ذلك ، حيث يهتم بعض الفلاسفة التجريبيين - مباشرة - بخدمة الاستعمار ، ويسرد كمال على ذلك الفيلسوف الانجليزي " لوك Locke " ، والتحالف الذي قام بين التجريبيين والاستعمار الانجليزي ٥١: فقد تروّج الأفكار الاستعمارية والدعاية لها بطريقة صريحة أو ضمنية . وأحسن رد أدلى به " تشومسكي " على هذه الأفكار العنصرية ، هو أن الفكر والنفس الانسانيين لا لون لهما .

ورغم ما وجّه لعلم النفس السلوكي من انتقادات لاذعة ، فإنه يمكن الاستفادة من بعض مبادئه من الناحية التربوية ، مع تلافي السلبيات طبعاً . وذلك بفتح المجال واسعاً للقدرة الابداعية الحرة للمتعلم . ومن أهم هذه المبادئ نذكر التحديد المسبق للسلوكات والتشخيص القبلي للأهداف الاجرائية المنشودة من العمل التعليمي ، وكذلك استثمار مفاهيم الحافز / الاستجابة / التعزيز ، في تربية الاهتمام لدى المتعلمين وتدريبهم على تركيز الانتباه وبالتالي ضمان مشاركتهم مشاركة فعالة في العمل التعليمي .

5٠1٠3 = طريقة التعليم بالوسائل السمعية البصرية :

يظهر من خلال ما سبق ، بأن نشاط الدراسات اللسانية العامة ونموها السريع ، كان من العوامل التي ساعدت على انشاء علم اللغة التطبيقي في تدريس اللغات ، وبالتالي وضع مناهج وطرق وتقنيات ، الغاية منها تحقيق النجاعة في اكتساب المهارات اللغوية المنشودة مع الاقتصاد في الوقت والجهد .

وقد واكب نمو هذه المناهج والطرائق تطور وسائل تقنية والكترونية ، استفاد منها الباحثون في ميدان علم اللغة التطبيقي ، لتطوير مردودية تعليم اللغات . ونجد من بين هذه الوسائل ، آلة التسجيل ومخابر تعليم

اللغات والتعليم المتلفز ، وعرض الصور الثابتة (Les Diapos الشفافة) ، أو المتحركة (الأفلام المسموعة السمعية) ، سواء على شكل أشرطة سينمائية تقليدية ، أو على شكل أفلام فيديو ، التي غزت حاليا الأسواق العالمية ، مع ظهور طرائق حديثة ، كطريقة التعليم المبرمج والطريقة الصامتة . لأن الطريقة السمعية البصرية ليست منهجية أو طريقة ديداكتيكية مستقلة في حد ذاتها ، وإنما هي أدوات مادية وآلات يستعان بها في التعليم ، بغض النظر عن الطريقة أو المنهجية التعليمية المتبعة ، حيث تدمج هذه الوسائل ضمن مجموعة من الإجراءات التربوية ، تلبية لبعض الحاجات التعليمية ، ومحاولة ترسيخ بعض الأهداف اللغوية المتوخاة . وبعبارة أوضح ، يجب أن نعمل - أولا وقبل كل شيء - على تحديد الحاجات التعليمية التي يمكن للوسائل السمعية البصرية المتوفرة أن تلبيها ، قبل التفكير في استعمال هذه الأخيرة ، حتى يمكن أن نضعها في مكانها اللائق .

وقد بدأت هذه الوسائل في ولوج ميدان التربية والتعليم ، على شكل مخابر تجريبية باهضة التكاليف ، حيث يعمل مدرس اللغة على النطق بمقطع صوتي ، يوزع على التلاميذ بواسطة آلة تسجيل وتجهيزات إلكترونية ، وفي نفس الوقت تصاحب هذا المقطع صورة خطية ، تكون دعامة بصرية للتفريق بين النطق الصحيح وغير الصحيح . إلا أن هذه الوسائل ما لبثت أن تطورت وانتشرت ، وأصبحت تستعمل على نطاق واسع ، وأضحت مخابر اللغات اليوم أكثر تطورا وانتشارا ، إذ تستمر لتصحيح النطق ، وانجاز التمارين وتصحيحها في الحين ، والتمرن على التواصل مع آلة التسجيل ، تحت إشراف مدرس مختص ، يمكنه أن يتدخل من مكان المراقبة ، في أية لحظة ، ويتصل بأي متعلم ويرشده ، ولما نجد مؤسسة حديثة ، تهتم بتعليم اللغات الحية لا تتوفر على مخبر للغات .

يقول الباحث التشيكي " ميروسلاف سييرو " عن هذه الوسائل :
" ان استخدام الوسائل السمعية والبصرية ليس جديدا ، فقد تم التوسيع في استخدامها تدريجيا منذ أيام ما قبل الحرب ، بحيث أصبح من الميسور لمدرس اليوم أن يستخدم العديد من هذه الوسائل ، لتعريف تلاميذه سمعيا وبصريا بالعالم كله . إنه عالم الصور الذي لم يحلم به " كومينوس

Amas Coménus " 1 .

1- كومينوس هذا كان يرى بأن اختراع الطباعة التقليدية في القرون الوسطى سوف يؤدي الى تعليم آلاف التلاميذ في وقت واحد ، وقد صدقت نبوءته فعلا (مستقبل التربية ، مجلة تصدرها منظمة اليونسكو ، العدد 2 سنة 1976) .

هذا ويجمع جل الباحثين في ميدان التربية والتعليم ، على أن الوسائل السمعية البصرية لها فوائد كثيرة في نمو التعلم وتحقيق أهداف التعليم ، وكذا في حل عدد من المعوقات التعليمية ، خصوصا في التعليم الابتدائي والاعدادي ، حيث يتم التركيز على مهارة التمييز السمعي ونطق مخارج الحروف ، قصد تدريب المتعلم على تمييز القيم الخلافية لمخارج الحروف والتعود على نطقها نطقا سليما ، وكذا الاهتمام بالتمارين البنائية مع محاولة اخضاع البنيات اللغوية للشروط المقامية اعتمادا على الصورة والصوت . وهكذا نجد بأن الوسائل السمعية تسمح باستثمار العناصر اللغوية التي اكتسبها التلميذ ، واستعمالها استعمالا مقاميا مناسبا في خطابه الشخصي ، كي يتحرر لسانه شيئا فشيئا من الاستعمالات المحصورة الغثة ، لينتقل الى مستوى التعبير العفوي السليقي ، الغني بالوحدات المعجمية المتنوعة الدلالات والاحالات . ومن شأن هذا النمو في مهارة التكلم أن يؤدي الى تطوير مهارة التعبير الكتابي ، وتعتمد الصورة والصوت لاشارة وتنشيط هذه المهارة اللغوية أيضا .

وفي المراحل المتقدمة من تعلم اللغة ، التي تقدر بـ 250 ساعة تقريبا ، يشرع في التقليل من الصور العادية ، واختيار وسائل بصرية أكثر غنى ، الغرض منها تركيز الحمولة الدلالية المطابقة للموقف التعليمي المحدد مسبقا ، والتي تعكس جانبا من ثقافة اللغة المدرسة . وهكذا يشرع المدرس في ادماج نماذج ثقافية ، مع اعتماد تسجيلات أكثر تنوعا ، تمزج بين النصوص الحديثة والتراثية ، تساعد التلميذ على استثمار تراكيب لغوية جديدة ، انطلاقا من نصوص منتقاة لهذا الغرض ، والعمل على تقريب الهوية بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ، والانتقال من تدريس التراكيب وادوارها وتبرسيها بطريقة ضمنية ، الى تدريس القواعد بطريقة صريحة ، وذلك بشرح علاقات عناصر الجملة في الفصحى وتوضيح معاني الجمل العربية وأنواع أساليبها اعتمادا على الاستنباط والاستقراء ، وبهذا الصدد يقول الدكتور تمام حسان :

" وليس أدعى للاحاطة بالقاعدة من أن تراها ماثلة أمامك في صورة جدول تتضح به العلاقات بين الأنماط ، فلا يثبت من المعلومات الا ما كان منظوما في علاقات " 1 .

كما يرى نفس اللغوي الباحث بأن الأشرطة المرئية المسموعة هي

1- في نفس المحاضرة المذكورة سلفا ، التي أقيمت سنة 1977 .

من أنسب الوسائل لواقع تدريس العربية ، تلك لأهذه الأشرطة التي تحتوي على حوار بالفصحى من شأنها أن تخرج اللغة العربية من المكتبات والأقسام الى الحياة الفسيحة النابضة . لأن العين أبلغ من الأذن في التعليم كما يقال .

هذا ونظرا لأهمية الوسائل المسموعة المرئية في التعليم ، فإننا سنعود لاثارة أهميتها عند عرضنا لأهم مبادئ المناهج الجديدة التي تعتمد على آلة الفيديو في تعليم اللغات ، وهي مناهج سندخلها ابستمولوجيا في اطار علم ديداكتيك اللغات والثقافات . وكذلك عند عرض أهم مبادئ "سكافي" .

203 = المنهجية البنوية الكلية والسمعية البصرية : (سكافي S.G.A.V.)

لقد نشأت هذه المنهجية انطلاقا من بحوث لسانية ولغوية تطبيقية متعددة ، تعتمد أساسا على الفرضية اللسانية القائلة بأن الانسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة ، وانما تدرك بصفة كلية ، كذلك الطفل منذ نشأته الأولى ، فانه يلتقط مقاطع لغوية ويقلدها ، ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية ، فيبدأ اكتسابه للغة بمحاكاة توفيقات بنيوية وصوتية كلية .

وقد كانت نشأة البنوية الكلية والسمعية البصرية " Methodologie Structuro-Globale Audio- visuelle " بانجلترا .

ثم تطورت بظهور بحوث حول الفرنسية الاساسية - Le Français Fondamental. الهدف منها تحديد الوحدات اللغوية الفرنسية الأكثر ترددا وتكرارا فسي الاستعمالات التواصلية الوظيفية ، وذلك اعتمادا على بحوث ميدانية خاصة بلغة التداول اليومي ، ثم احصاء تكرار كل وحدة معجمية ونسبتها المئوية ، والعمل على ترتيبها بواسطة الحاسوب انطلاقا من هذه النسب . والجدير بالذكر ، أن الباحثين الانجليز كانوا قد سبقوا الفرنسيين في مثل هذه البحوث اللسانية الوظيفية ، فقد حددوا وحدات الانجليزية الاساسية "The Basic English" .

وبعد أن تم تحديد (الفرنسية الاساسية) ، اتجه البحث الى بناء منهجية ملائمة لتكسين المتعلم من لغة التداول الوظيفية ، وضعت على شكل مقرر سمي بـ " أصوات وصور فرنسا Voix et images de France " . يتكون من أشرطة حوارية مسجلة مصحوبة بعدد من الصور الشفافة التوضيحية ،

في تسلسل تصاعدي ، ينطلق من مواقف حية للحياة الفرنسية العاديين ، وينتهي بالاستثمار . وقد سبق لنا شخصيا تدريس الفرنسية الأساسية لمجموعة من المهاجرين الأسويين ، بجامعة الدولة بمونستر - بلجيكا ، اعتمادا على هذه المنهجية .

وقد اتسع نطاق تداول هذه المنهجية ، خصوصا عندما تبنت نتائج بحوث " كويرينا Guberina " من مدينة زاغريب Zagreb " ، ونظريته حول الفريلة الصوتية Le crible phonologique " ، التي تمخضت عنها المنهجية اللفظية الايقاعية في تصحيح النطق أخيرا .

ومن المبادئ العامة لمنهجية (سكاقي) تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على ادراك القيم الخلافية للأصوات ، ثم تدريب جهازه النطقي على اخراجها ، بطريقة بنوية كلية أولا ، قبل الرجوع الى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجية اللفظية الايقاعية في تصحيح النطق . وقبل كل هذا يتم عرض الحوار وتسميعه عدة مرات ، مرفوقا بالصور ، قصد تحقيق فهم عام للموقف ، اذ تعرض الصور بعد الاستماع الى التعبير المسجل بشوان . ويقوم التلميذ حينذاك بمجهود مضاعف عند :

- تمييزه للشخصيات وادراك أصواتها .

- التعرف على التعابير اعتمادا على رصيده اللغوي السابق وقد عرض في شكل جديد ، ثم محاولة استيعاب الوحدات المعجمية والتراكيب الجديدة .

وفي مرحلة ثانية يتم تكرار ما استمع اليه المتعلمون ، مصحوبا بالصور ، قبل الانتقال الى فهم التعابير ، ويمكن للمدرس أن يلجأ الى كل الوسائل قصد تحقيق الفهم ، باستثناء الترجمة ، فان هذه المنهجية تحظر استعمالها . وبعد ذلك يتم قياس عملية التذكر والاستثمار ، باعادة عرض الصور من جديد دون الاستماع الى التسجيل الصوتي ، اذ يجب على المتعلم أن يتذكر النص اللغوي المعاحب .

وفي الأخير تأتي مرحلة الاستثمار ، التي تتجلى في تشخيص المواقف الحوارية وطرح أسئلة حول الصور ، وانجاز بعض التمارين خارج مواقف الصور المستعملة . أو عن طريق خلق حوار حر ، وغير خاف ما لاجراءات الحوار الحر من فعالية في تنشيط التلقائية التعبيرية والابداعية لدى التلاميذ ، واغناء ثرواتهم اللغوية والثقافية .

والتساؤل الذي يتبادر الى أذهاننا الآن ، هو:

وماذا عن التعبير الكتابي ؟ أليس له مكان في هذه المنهجية ؟
الجواب هو بلى طبعاً . لكن وعياً بالمعوقات التي تطرحها الكتابة في أية
لغة على المتعلم المبتدى ، يجب التمهّل في الشروع في التعامل مع
النصوص المكتوبة وتدريب المتعلمين على التعبير الكتابي ، الى أن يتمكنوا
من التعبير الشفهي ، ويتقدموا في اكتساب مهارات ، اعتبرناها واذعوا هذه
المنهجية من إاليات تعلم اللغة .

خصوصاً اذا تعلق الأمر بتدريس اللغة العربية ، حيث لا تعتمد كتابتها
على التشخيص الصوتي ، شأنها شأن العديد من اللغات الحية ، وتوفرها
على عدد كبير من الأصوات المتنوعة . اذ يصعب على المتعلم المبتدى أن
يستوعب الرموز المتواضعة (بالفتح) للفصحى ، وبصفة أخسر الكتابة غير
المشكولة ، التي لا تظهر فيها الحركات القصيرة ، المصاحبة للحروف و لا
التشديد أو الاشباع الخ . . . ولهذه الأسباب وغيرها ، تأسست منهجية "سكّاف"
ضد مفهوم التعليم المعتمد أساساً على اللغة المكتوبة ، حيث تعطى الأسبقية
فيها للتعبير الشفهي . أما بالنسبة للكتابة فتأتي في مراحل لاحقة يتم
خلالها التركيز على تنشيط التلقائية والابداعية لدى التلميذ ، باللبس
الى خلق مواقف حقيقية أو شبه حقيقية ، كارسال برقية أو رسالة أو القاء
خطبة ، أو اجراء حوار بين بائع وزبون في السوق الخ . . .

وفي المستوى الثاني من التعبير الكتابي ، يدرّب المتعلمون على تنظيم
المعلومات التي يراد بثها أو كتابتها ، ابتداءً من الجملة الى الفقرة الى
العنصر . وتنوع التدرّيب الكتابية وتختلف حسب مراحل التعليم والتعلم
ومستوياته ، وحسب اختلاف المواضيع والمواقف التعليمية الحية ، وفي نفس
الوقت يجب تركيز الجهود على تصحيح هذه التمارين والتدرّيب ، حتى تتحقق
الأهداف المتوخاة من ورائها ، ويتم ابراز الفرق بين اللغة المنطوقة واللغة
المكتوبة ، مع التركيز على المعوقات والاختلالات التي يمكن أن تعكسها هذه
التدرّيب ، والعمل على تصنيفها وتحليلها . كما يمكن ملاحظة مدى انسجام
المعلومات ومدى قدرة التلميذ على ترتيب أفكاره وتنظيمها ، دون اغفال
جانب تدريب التلميذ على طريقة استخلاص العناصر والأفكار قصد وضع تصميم
متكامل قبل الشروع في المحاولة التعبيرية . مع الاهتمام بمدادها بالمفردات

الجديدة الضرورية التي يحتاج إليها في انجاز تعبيره التحريري .
وبعد انجاز ما بين 300 و 400 ساعة دراسية ، يمكن الانتقال الى دراسة
المعطيات الثقافية العميقة للغة ، وذلك بإدماج نصوص أدبية نثرية وشعرية ،
منتقاة حسب الأهداف المحددة والحاجيات المقصودة ، كانت تراثية أو
حديثة ، أدبية أو علمية . وفي هذه المرحلة يجب التركيز أكثر على أهداف
المجال الوجداني وإدراج القيم الاجتماعية ، الدينية والأخلاقية ، إذ أن
نمو الاستماتات الوجدانية يلعب دوراً حاسماً في تأسيس ملكة التلميذ
اللغوية ، وتطور مهاراته وإنجازاته تطوراً مضطرباً ، كما سنرى لاحقاً . كما
يجدر بالمدرس الانتقال بالتلاميذ من التعبير الوصفي الى الانشاءات الأدبية
وتحرير المقالات وإنجاز المحاولات الإبداعية . مع تدريبهم على تقليد
أساليب كبار الكتاب والمؤلفين ، واستثمار القواعد البلاغية والأساليب
التذوقية والمحسنات الجمالية ، وجعل التلميذ يحس بها ويدركها ، يتذوقها
ويحاكيها في انتاجاته وتعابيرها .

هذا ويمكن تلخيص أهم أسس ومبادئ المنهجية الكلية البنائية ، السمعية
والبصرية كما يلي :

أ - إعطاء الأسبقية للمهارة الشفهية ، حيث يعتبر هذا الجانب ، لدى مؤسسي
المنهجية ، القاطرة المحركة للمناهج الحديثة في تعليم اللغات ، ولا يعني
هذا الاقتصار على التعبير الشفهي ، بل يعتبر هذا الأخير كنطلق أو تهيتي
وتأسيساً لمهارة التعبير الكتابي .

ب - التركيز على الأدائية التواصلية وتنميتها لدى التلميذ ، باللجوء الى تحفيز
النشاط الكلامي واللغة الوظيفية الأساسية ، وخصوصاً منها ما يلبي حاجيات
المتعلم المباشرة ، المرتبطة بالتعبير في إطار مواقف التعليم والتعلم التي
تشخص مواقف الحياة العامة ، وفي مرحلة متقدمة يمكن تزويد التلميذ
بالتراكيب وامتداده بالبنيات والرصيد ، الذي يؤهله لمعالجة مواضيع التعبير
معالجة راقية الأسلوب منسجمة الأفكار ، مع تدريبه على استعمال رصيده
اللفظي استعمالاً مقامياً مناسباً .

ج - الاهتمام بتصحيح الجوانب الصوتية والاختلالات الواردة في كلام المتعلم
ونطقه لمخارج حروف العربية ، وقد تبين من خلال دروس الدورة الأولى
في تعليم العربية للأجانب ، صيف 1986 ، بأن أغلب الصعوبات النطقية تكمن

في المخارج الاسنانية اللثوية ، وعدم قدرة الأوروبيين على التمييز بين الضاد والذال والطاء والتاء والمخارج الاسنانية كالظاء والذال ، وفي المخارج اللثوية والحلقية ، مثل القاف والعين والحاء والحاء ، ثم الحنجرية وخصوصا الهاء . وكما سنلاحظ من خلال دراسة وتشخيص الأغلاط الاملائية ، فان عددا من التلاميذ المغاربة يقعون في تحريفات وخلط لمخارج الحروف العربية تنعكس في تعبيرهم الكتابي ، على شكل أغلاط املائية .

ولا يجب أن ينصب اهتمام المدرس على تصحيح مخارج الحروف فقط ، بل يجب أن يتعداه الى التدريب على النبر والتنغيم ، والاسترسال والطلاقة في الكلام ، وكذا التوقف في المكان المناسب ، مع تدريب المتعلم على مساهمة مختلف المواقف الكلامية من حيث الايقاع والتبشير .

د - وهذا يقتضي ادماج النظام الايقاعي الكلامي والتدريب النطقي ، ذلك لأن النشاط الكلامي يتطلب التوفر على قدرات لغوية متطورة ، واستعمالها بطريقة سليمة ارتكاسية . ومن هذه القدرات ، انتظام القدرة الادراكية عند الاستقبال ، والقدرة النطقية عند الارسال .

ان انتظام هاتين القدرتين لا يتأتى الا بتدريب سمح المتعلم على ادراك أصوات اللغة المستهدفة بالتعلم ، لتسهيل عملية نطقها نطقا صحيحا ، خصوصا تلك الأصوات المنعدمة في النظام الصوتي للغة المنشأ . ذلك أن التجربة قد أثبتت بأن المستمع الى لغة أجنبية لا يدرك الا الأصوات الموجودة في لغته الأصلية ، فهو اذن مصاب بصمم طبيعي تجاه الأصوات الغريبة عن نظام لغته الأولى . والظاهر أن تدريب السمع على الأصوات اللغوية من حيث الادراك يتم في السنوات الثلاثة الأولى من حياة الطفل ، ويجد البالغون صعوبة في استيعابها ، تتطلب بذل مجهودات كبيرة ، وتعبئة أدوات ووسائل ديداكتيكية مناسبة لتحقيق هذا الغرض .

وما أحوج مدرس اللغة العربية الى منهجية الايقاع النطقي والتصحيح الصوتي لتمكين متعلم الفصحى من نظامها الصوتي المتنوع والثري .

وعند تدريس العربية لغير الناطقين بها ، يجب التركيز أكثر على النظام الصوتي وتدريب المتعلمين على مخارج حروف الفصحى ، والنطق الصحيح لها ، والتدريب على النبر والتنغيم ، خصوصا في التسعين ساعة الأولى ، وذلك لتسهيل النطق وتنشيط المواقف الكلامية .

وإذا لم يتم الاهتمام بمعالجة مشاكل النطق وإدراك الأصوات منذ المرحلة الأولى من التعلم ، يمكن أن ينعكس هذا انعكاسا سلبيا على نمو التعلم والتعليم ، ويحدث خللا عميقا قد يصعب علاجه فيما بعد . ولذلك تعتبر المراحل الأولى من تعليم اللغة ، مراحل حاسمة في بناء أسس الملكة اللغوية .

ب- تعتمد المنهجية الكلية البنائية والسمعية البصرية على الشمولية ، من حيث الوسائل الديداكتيكية والمضامين اللغوية ، إذ تدمج الصورة والصوت والحركة في الموقف التعليمي ، ويتم تعليم كل الجوانب اللغوية بشكل تصاعدي منسجم ، بطريقة كلية متضافرة ، إدراكية وصوتية ، صرفية ومعجمية ، نحوية وتركيبية ، على اعتبار أن النسق كس لا يتجزأ .

ويرمي الدرس اللغوي ، حسب هذه المنهجية ، إلى ادماج المتعلمين في العالم السوسيوثقافي للغة والمجموعة التي تتكلمها . ولذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الثقافية للغة المستهدفة .

ومن شأن هذا كله ، أن يعطي للمدرس أدوارا إضافية ومسؤوليات سامية ، حيث يشترط فيه تكلنا عميقا من اللغة التي يقوم بتدريسها من الناحية اللسانية ، وتوفيره على تكوين ديداكتيكي متين . الشيء الذي يؤهله كي يكون منشطا ومحفزا ، قصد تسهيل تحقيق الأهداف ، التي تساعد بدورها على تحقيق تقدم نمائي مضطرد في قدرات المتعلمين وإنجازاتهم اللغوية . لأنه لا يكفي الاعتماد على الكتاب المدرسي ، وعلى التوجيهات الرسمية ، بل يجب الاعتماد أساسا على التكوين العلمي والبيداغوجي للمدرس ، ليحسن استثمار الأدوات المتوفرة ، وليكون مؤهلا وقادرا على حل المشاكل الفردية والجماعية التي تواجهه في عمله .

مذا بالإضافة إلى توفر اهتمام وتحمس للعمل ، لأن المدرس لا يمكنه أن يشير اهتمام التلاميذ وبنيتها ، ولا يمكنه أن يحفزهم على المشاركة والاندماج إلا إذا كان هو نفسه مهتما ومتحمسا .

الفصل الثالث

ديداكتولوجيا اللغات والثقافات

و تدريس الفصحى

1 = تعريفات ابستمولوجية :

ان ميدان هذا العلم هو تعليم اللغات ، سواء كانت لغات منشأ أو لغات أجنبية . وبما أن كل لغة تحمل شحنات وأبعادا ثقافية ، أو بالأحرى هي ثقافة في حد ذاتها ، فاننا حينما ندرس لغة ما ، نعمل ضمنيا - في نفس الوقت - على تبليغ الثقافة التي تتضمنها وتحملها .
ان اللغة ، انطلاقا من هذا المنظور ، ثقافة ، أو بعبارة أدق ، أداة نقل وانتاج للثقافة .

ويمكن أن تدرس الثقافة بدون استعمال لغتها الأصلية ، الا أنه يتعذر تعليم لغة مفصلة عن ثقافتها .

ويرى عدد من الباحثين أن علم ديداكتيكا اللغات والثقافات أقدم من اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغات ، ذلك لأنه علم يحاول - منذ أن نشأ - الاجابة عن التساؤلات الآتية التي ترتبط بالتعليم :

- ماذا يجب أن ندرس ؟

- من هو أهل للتدريس ، ولمن يوجه هذا التدريس ؟

- كيف ندرس وما هي الوسائل التي يمكن أن نعتمدها في التدريس ؟

- ما هي غايات النشاط التعليمي الذي نقوم به ، ما هي مرامييه وأهدافه ؟

- كيف نعرف بأننا قد بلغنا بالفعل الغايات ، المرامي والأهداف المنشودة ؟

ونظرا لتشعب الاجابات عن هذه التساؤلات واختلافها ، فاننا نعتبر

ديداكتولوجيا اللغات والثقافات ملتقى طرق ابستمولوجي لعدة اختصاصات ومجالات علمية ، ولهذا وجب تحديد وتوضيح المجالات البنائية لديداكتولوجيا اللغات والثقافات .

1.1 = بنائية ديداكتولوجيا اللغات والثقافات :

تجدر الاشارة في البداية ، أنه يصعب على الباحث الاحاطة بكل المجالات الابستمولوجية التي يستوحي منها ديداكتولوجيا اللغات والثقافات ويستلهمها ، ويعتمدها كينايح لأنشطته في البحث والتنظير ، ويشغلها في الميدان التطبيقى الاجرائي .

ونذكر بهذا الصدد تاريخ التربية والفلسفة ، الاقتصاد والسوسولوجيا ، التربية المقارنة والاعلاميات ، الاحصائيات وعلم النفس ، علم نفس الطفل والمراهق والبالغ ، اللسانيات والانثروبولوجيا الثقافية ، علم الدلالة والنقد الأدبي ، علم المنطق والأخلاق ، الاتنولوجيا والابستمولوجيا ، ثم مناهج البحث أو التربية التجريبية ، القانون التشريعي والفيزيولوجيا التي تساعد على دراسة الحركات الميمية والجسمانيات بصفة عامة . الخ . . . وعندما نود الاجابة عن السؤال : لمن ندرس اللغة وثقافتها ، ومن سيقوم بتدريسها ، وفي أي زمان ومكان سيتم هذا التدريس ، يجب بالضرورة التفكير في اللجوء الى مباحث في مناهج تدريس اللغات والثقافات ودراسات في التربية ومناهج تكوين المدرسين .

1.1.1 = بناء المنهج التعليمي ومقوماته الثقافية والتربوية :

انطلاقا من أحدث النظريات في وضع وبناء المنهج التعليمي ، يتبين بأن تحديد المواد والمقررات ، وانتقاء المضامين ، يعتبر من المراحل البعدية اللاحقة لعناصر أهم ودراسات ميدانية أعمق ، على ضوءها يتم تحديد العناصر الكبرى المكونة للمنهج .

فبعد أن كان مفهوم المنهج يقتصر على تحديد المواد والمقررات الدراسية ، أصبح المنهج التعليمي ينطلق من الغايات السياسية الكبرى ، ومن القيم الثقافية والأسس الحضارية التي تعتبر من الثوابت المستخلصة من التراث الفكري والقيم الدينية والأخلاقية المكونة لفلسفة المجتمع في الحياة ، وذلك انطلاقا من المكتسبات الثقافية والحضارية الموروثة ، والأوضاع الحالية ، والآمال المستقبلية المنشودة . كل هذه المكونات تألف وتتضافر لتفرز بخطوطها العريضة فلسفة في الحياة والموت ، في العلاقة بين الماضي والحاضر ، وبين الفرد والمجتمع . كما أن انصهار هذه العناصر تنبثق عنه أحكام قيمة ثابتة ، حول العلم والجهل ، الخير والشر ، الحلال والحرام ، السلم والحرب ، الكرامة والذل الخ . . . وتنبتق عنها أيضا مثل عليا وسلوكيات أنموذجية ، يمكن ارجاعها كلها الى المخزون الثقافي والديني ، والى التراث الفكري والحضاري .

ولا تكفي هذه الينايبح والمعطيات المختلفة لتحديد غايات منهج تعليمي ، بالمفهوم التجديدي للمصطلح ، وإنما تتعداه للاستلزام من نتائج البحوث

الميدانية المتعددة الاختصاص والمنهج ، التي تنصب على المجموعة المقصودة بالمنهج المراد بناؤه ، وغالبا ما تكون هذه البحوث والدراسات نفسية ، تربوية ، اجتماعية ، لسانية ، اثولوجية وفيزيولوجية وثقافية ، وأحيانا تكون دراسات مزدوجة المنهجية أو ثلاثيتها . مثل الدراسات السيكوتربوية أو السوسيو تربوية ، أو السيكلولسانية والسوسيلولسانية الخ . . .

وتجدر الإشارة الى أن الامتصاص بالمنهج التعليمي قد بدأ باقتراح خطط علمية ، من طرف عدد من الباحثين ، منذ فترة مبكرة من هذا القرن ، وهكذا نجد الباحث " تايلر " سنة 1950 ، يوجز خطته المقترحة لبناء المنهج التعليمي ، بطرح الأسئلة الأربعة التالية :

- 1- ما هي المرامي التعليمية التي تتبعها المدرسة ؟
 - 2- ما هي التجارب التعليمية الكفيلة بتحقيق هذه المرامي ؟ وبالتالي ما هي التجارب التي يجب أن يمد بها التلميذ ؟
 - 3- كيف يجب تنظيم المحتوى التعليمي ؟
 - 4- كيف يمكن أن نتأكد من تحقيقنا للمرامي التي ننشد الوصول اليها ؟
- بايجاز ، نشير الى أن هذا النوع من الدراسات قد عرف تطورات كبيرة ، نتيجة ظهور بحوث متعددة ، مثل أبحاث هيلدا تابا " و " كانيي وبريچس " ، ثم " دينو " ، وغيرهم ، حيث لا يسع المجال لاستعراض كل هذه البحوث والعمل على تحليلها .

ونكتفي بذكر .:

- خطة " كانيي وبريچس " ، التي يمكن اجمالها في النقاط التالية :

- 1- تحليل و تعريف الحاجيات .
- 2- التعريف بالوسائل التي من شأنها تحقيق الحاجيات .
- 3- وضع عناصر المنهج التعليمي .
- 4- تحليل الموارد الضرورية والمتطلبات اللازمة .
- 5- العمل على حذف أو تعديل المتطلبات القسرية .
- 6- اختيار وضع وسائل التعليم .
- 7- وضع مناهج التقويم .
- 8- محاولة تطبيقية للتقويم التكويني المستعمل في تكوين المدرسين .
- 9- إعادة النظر في وسائل التقويم المستعملة ، مثل اجراء مراجعات ووضع

خطة تقويمية متكاملة تعتمد أسسا جديدة .

10 - التقويم الاجمالي والقيام بدراسة معطياته .

11 - وضع المنهج العملي .

- خطة " دينو " التي اعتمد فيها على الدراسات الأمريكية في هذا الميدان مع نظرة أكثر عمقا وشمولية . حيث قسم خطته الى ثلاثة أقسام رئيسية وهي :
الغايات ، الوسائل التعليمية والتقويم . نجد رسما دقيقا للعلاقات التي تربط بين عناصر هذه الأقسام ومجموعة من العناصر الخارجية ، فنجد مثلا أن البند الأول ، من بنود الخطة الأربعة عشر ، وهو : تحليل وتحديد السياسة التعليمية ، يستقي منهجية تحليله وأساسه من السياسة العامة ، التي تتضمن قيما ومبادئ مستقاة من الثقافة ، وعادة فان أية ثقافة هي عبارة عن تراث ، أو بالأحرى موروث فكري ، ديني وفلسفي - ولذلك لا يجب أن نركز أثناء تحديد غايات تعليمنا على الجانب المعرفي فقط ، دون الاهتمام بالجوانب الوجدانية والقيم الثقافية والفكرية ، لأنه من غايات كل تعليم تطبيع التلميذ بمجموعة من الثوابت الثقافية ، هي عبارة عن قيم أخلاقية وسلوكيات اجتماعية ، وذلك من خلال اكسابه لمستويات متدرجة من ثقافته الأسيلة . ولا يمكن أن تحدد المرامي المترجمة لهذه الغايات التربوية ، الا انطلاقا من نتائج بحوث ميدانية للمجموعة المقصودة بهذا المنهج ، وهي دراسات تتفرع الى عدة اختصاصات : نفسية ، تربوية ، اجتماعية ، لسانية وفيزيولوجية .
وعندما نقوم بتحديد الغايات والمارامي ، يأتي دور تحديد المواد والمقررات ومحتوياتها . ومن خلال طبيعة المواضيع المقررة أو مباحث التنشيط المختارة ، يمكن انتقاء الأهداف العملية أو الاجرائية ، التي يجب أن تكون مبنية في الكتب المدرسية وفي التوجيهات الرسمية . بعد هذه المرحلة - وبالتسلسل - التنازلي من العام الى الخاص - تأتي مرحلة تحديد المناهج والوسائل التي يجب اعتمادها في انجاز النشاط التعليمي وتحقيق الأهداف .

أما القسم الثالث فخاص بعنصر التقويم ، وهو يتضمن ثلاثة مراحل رئيسية هي :
أ - وضع خطة للتقويم : وعلى هذا المستوى يجب تحديد أغراض التقويم ، وكذا المتغيرات التي يفترض أن يؤول اليها ، مع توضيح المعايير التي يركز عليها ، وتحديد الوسائل التي يمكن استعمالها .

ب - انتقاء الوسائل : وتتجلى الدقة عند التفريق بين عملية جرد الوسائل والتقييمات التي يمكن اعتمادها ، وبين العملية الانتقائية لهذه الوسائل .

وذلك بناء على مدى ملائمتها ومصداقيتها لقياس كل هدف اجرائي .
ج - استعمال مناهج ووسائل التقويم : في هذا المستوى من التخطيط يجب توضيح المجالات التجريبية التي استعملت فيها الوسائل المنتقاة ، والمحاولات التي اختبرت فيها ، وتوضيح مدى ملائمتها لتقويم جانب محدد¹ .
أما فيما يخص التجربة التي قمنا بها ، في وضع مناهج قصد تعليم العربية لغير الناطقين بها ، في اطار لجنة من أساتذة كلية علوم التربية ، فقد تم أولاً تحديد الاطار النصي المرتبط بالموضوع ، ثم تحديد الحاجيات العامة ، والاهداف ، وبعده تحديد مواصفات عامة للرميد المعجمي الخاص بكل مستوى ، والتراكيب الصرفية والنحوية ، ثم قمنا ببناء المنهجية العامة لتدريس ، ووضع مواصفات الأنشطة وطرق انجازها ، لننتقل الى تحديد المحاور والمواضيع الخاصة بكل نشاط ، والقينة بتحقيق الاهداف المتوخاة ، وترسيخ الاستعمالات والتراكيب المحددة . ثم في الأخير عملنا على تحديد الوسائل التقويمية وطرق استعمالها ، مع العمل على القيام بعملية تشخيصية وتقويمية اجمالية ، قصد معالجة الصعوبات واعادة النظر في المنهجية ، على ضوء النتائج المحققة .

الا أن المنهج التعليمي ، لا يتم غالباً بالاجابة عن بعض الاسئلة ، ويتركها معلقة ، مثل : ما هو أفضل زمان وأحسن مكان لتدريس اللغة والثقافة ؟ وما هي أنسب الحوافز لاثارة اهتمام المتعلم وتركيزه على التعلم ؟ وما هي العناصر فوق لسانية والوجدانية التي يجب أن تصاحب تعلم اللغة ؟ وما هي المؤثرات الايحائية التي يمكن استثمارها في اذكاء عملية التعلم ؟ بالنسبة لمكان التعلم ، فان الاهتمام يتوجّه الى دراسة المواصفات الحضارية في البناء الهندسي للمدرسة والفصول الدراسية ، ومدى انسجامها وتوافقها مع المحيط الهندسي الحضاري للمتعلم ، ويمكن أن نلاحظ بأن التخلي عن الطريقة العربية الاسلامية في البناء الهندسي للمدارس قد أحدث انفصاماً بين القيم الثقافية والحضارية للتلميذ ، كما يعيشها غالباً في البيت أو المدينة العتيقة والمساجد ، وبين المجال المدرسي وشكله الهندسي . وقد أصبح من اللازم الرجوع الى الأشكال الهندسية الأصلية في بناء المدارس . حيث يستغرب المرء ، عندما يرى الفرق الشاسع الحاصل

1- للتوسع يمكن الرجوع الى مجلة " التدريس " ، العدد 7 السنة 1984 ، مقال بعنوان " المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط " ، بقلم : المصطفى بوشوك ، ص.ص. 57-65 .

بين هندسة المدرسة الحديثة وهندسة المسجد والبيت المغربي النموذجي،
الذين حافظا على المميزات الحضارية، وخصائص الهندسة المعمارية المغربية
الأصيلة . ولم يكن هناك - الى عهد قريب - فرق بين المسجد والمدرسة،
من الناحية الهندسية ، ذلك لأن الاسلام يعتبر طلب العلم والمعرفة
عبادة ، وكذلك الشأن بالنسبة للعمل والشغل .

هذا ويمكن للمدرسة الحديثة أن تدخل تجهيزات عصرية ، ووسائل تكنولوجية
حديثة ، مع المحافظة على طابعها الهندسي الحضاري الأصيل .
وبالنسبة لزمن التعلم ، فإن الاجابة عن التساؤل السابق تحليلنا على دراسة
أنسب الأوقات للتعلم في اليوم ، الشيء الذي يستدعي القيام بدراسات
مبنية على مناهج بيولوجية / تزامنية ، بيولوجية / سيكولوجية ثم بيولوجية / تربوية .
وقد أبرزت بعض الدراسات والتجارب بأن أنسب ساعات التحصيل الدراسي ،
هي الحصة الصباحية ، وخصوصا ما بين العاشرة والثانية عشرة ، وهذا
لا يعني أن نقصر في التعليم على هذه الأوقات ، بل المفروض أن نخصص لها
أهم ما نود ترسيخه ومعالجته لدى المتعلمين .

وتجدر الإشارة الى أن اليابانيين قد استنبطوا طريقة للدراسة أثناء النوم .
حيث خضعت مجموعة من الطلبة لتجربة مدعشة ، اذ تم تسجيل دروس مدرجة
في مقررات إحدى الكليات ، وتم تسميعها لهم في فترة كانوا يغطون في نوم
عميق . وقد تبين بأن رسوخ مضمون التسجيل قد كان أعرق وقت النوم العميق
منه في الساعة الأولى للنوم أو قبل الاستيقاظ بساعة .

الا أن هذه التجربة قد أنت بنتائج متفاوتة بعد تكرارها ، وصعب بالتالي
تحديد أسباب هذا التفاوت ، وكذلك صعب تحديد الأوقات بدقة .

2.1.1 = المفاهيم العامة لديدكتولوجيا :

يتجه اهتمام الدراسات الديدكتيكية الى التنظيم النماذجي للتعليم والتعلم ،
والى البناء المتدرج للأهداف التربوية ، المترجمة للمرامي والغايات الكبرى .
بطريقة تجعل هذا النموذج حقيقيا ، يعتمد على منهجية عامة ، مبنية
على بحوث تجريبية ، وعلى الملاحظة والاختبار¹ .
ويمكن تحديد مفهوم الديدكتولوجيا ، تحديدا أكثر وضوحا وشمولية ، كما
يلي :

I- De Corte & coll. Les fondements de l'action didactique ; edit.
Boeck , Bruxelles 1978 , P.18.

ان علم الديدكتيكا يشمل دراسة الغايات والمرامي والاهداف التعليمية، سواء كانت معرفية عقلية أو وجدانية ، كانت سيكولوجية أو حسية حركية . وكيفية ترجمتها الى أهداف إجرائية في الميدان العملي . كما يشمل دراسة الاستراتيجيات التعليمية والضرائق والتقنيات ، تحديد موافق التعليم والتعلم والتفاعل الحاصل أثناء الانجاز . ويهتم أيضا بدراسة وسائل وتقنيات التقويم المستعملة لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى التلميذ . وهكذا نلاحظ بأن الديدكتولوجيا يحيط بكل العناصر المتداخلة ، المدونة للعملية التعليمية ، عند الاعداد والتحير ، أو خلال الانجاز والتطبيق ، وكذلك في مرحلة التقويم والقياس والتعديل .

الا أن مباحث الديدكتولوجيا تتضح أكثر ، عند تمييزنا بين ثلاث مستويات مختلفة منها ، أو بالأحرى من البنيات التعليمية المتسلسلة ، اذ تعتبر مجالات حيية للبحوث الديدكتيكية ، وهي :

أ- البنية الجمعية Macro-structure : وتعني الاهتمام بتنظيم التعليم في مختلف مستوياته وأنواعه ، وكذا تنظيم القطاعات المساعدة ، كالادارة المدرسية والتخطيط والاشراف التربوي الخ

ب- البنية المتوسطة Meso-structure ويقصد بها التنظيم الداخلي لمدرسة أو مجموعة متجانسة من المدارس .

ج- البنية الصغرى Micro-structure : أي الاهتمام بتنظيم النمو التعليمي الاجرائي في فصل دراسي أو مجموعة تعليمية .

ولا يهمنا نحن من هذه المستويات الثلاث الا الأخير منها ، وبالتحديد تنظيم الفصل الدراسي الخاص بمواد اللغة العربية وثقافتها ، قصد تحقيق نمو حقيقي في اكتساب التلاميذ لمهارات وقدرات واهتمامات ومواقف لغوية ، بشكل نمائي مضطرد .

3.1.1 = تنظيم الدرس اللغوي :

نتساءل بهذا الصدد ، كيف يتم هذا التنظيم ؟ وما هي الجوانب الضرورية التي يجب أن تراعى فيه ؟ وما هي المنطلقات الأساسية التي يسجبا اعتمادها في بنائه ؟

اذا حاولنا الاحاطة بكل متطلبات الاجابة عن هذه الأسئلة ، فانه يمكننا أن نعتبر بأن هذا البحث بأكمله عبارة عن أجوبة لها . أما اذا حاولنا

الاختصار والتركيز في هذه الأجوبة ، يمكن القول بأن تنظيم نمو تعليم وتعلم اللغة ، يقتضي أولاً وقبل كل شيء ، دراسة حاجيات التلاميذ ، وتجاربهم السابقة ، وتحديد التغيرات التي يمكن أن نحدثها لديهم من خلال الأنشطة والجهود التعليمية المتوقعة . ثم صياغة الأهداف المراد بلوغها ، على المدى المتوسط والمدى القريب ، أما المدى البعيد فيرتبط بالمرامي والغايات التعليمية . حيث تعتبر هذه العملية من أولويات تنظيم الدرس ، التي تسمح باختيار المنهجية المناسبة والاستراتيجيات الملائمة لانجاز العملية . ويتطلب التحديد للأهداف انتقاء مضامين لغوية مناسبة ، على شكل دروس أو تداريب أو أنشطة حرة كانت أم موجهة . ويتم التحديد الاجرائي للأهداف ومواقف التعليم والتعلم والمضامين ونوع الأنشطة والطرائق والوسائل المساعدة وتقنيات التقويم ، خلال مرحلة التحضير والاعداد للدرس . كما أن تحديد معايير مدى تحقق كل هدف اجرائي ، يعتبر من الجوانب التي لا يجب اغفالها أثناء صياغة الأهداف الاجرائية ، سواء ارتبطت بالقدرات أو المهارات الذهنية ، أو تعلق بالاهتمامات الوجدانية .

ولكي نعمل على بناء الدرس اللغوي بناءً متدرجاً وتفاعلياً ، يجب مراعاة هذا التدرج التصاعدي في صياغة مستويات الأهداف المنشودة ، وقم مراعاة التدرج أيضاً في المضامين والتمارين والتداريب والأنشطة ، وكذا في مواقف التعليم والتعلم .

ومن شأن التعرض لمسألة تنظيم الدرس أن تحيلنا على موضوع بناء نماذج النشاط التعليمي ، ومن النماذج الأولى التي اقترحت باللغة النيرلندية ، التصور الذي وضعه " فان جيلدر Van Gelder " ، وسماه نموذج التحليل الديداكتيكي ، حيث استطاع استخلاص المكونات الآتية :

" - الأهداف - نقطة الانطلاق - وضعية النشاط الديداكتيكي ثم تحديد النتائج ، وقد اعتمد الباحث في دراساته الأولى على تحديد مجموعة من الإواليات " Axiomes " الأساسية التي توجه النشاط العملي التطبيقي للمدرسة ، وهذه الإواليات هي :

- 1- مبدأ التكوين ، وانطلاقاً منه يتم تمييز أهداف التعليم .
- 2- مبدأ النمو ، ويمكن ترجمته بنقطة الانطلاق أو الابتداء .
- 3- مبدأ الانجاز ، أي النشاط التعليمي في حد ذاته ، الذي يتضمن اعداد مواقف التعلم ، وبناء المضمون ، ثم توجيه نمو التعلم " 1 .

والملاحظ هنا ، عند مقارنة المكونات بالآليات ، هو غياب عنصر أساسي في الآلية الأخيرة ، ألا وهو عنصر التحقق من النتائج المترتبة عن النشاط أو التفاعل التعليمي ، ونقص عنصر التقويم ، الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أية عملية تعليمية منظمة تنظيماً علمياً ومنطقياً .

هذا وقد عملت مجموعة من الباحثين على تطوير نموذج "جيلدر" ، اعتماداً على طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة ، التي قاموا بصياغتها تبعاً لمراحل التحضير فالإنجاز ثم التقويم ، وهذه الأسئلة هي :

1- ماذا أريد أن أحقق (أهداف) ؟

2- من أين يجب أن أبدأ (نقطة انطلاق) ؟

3- كيف يمكن أن أنجز الدرس (مواقف النشاط التعليمي) ؟

- كيف يمكن انتقاء وبناء مضمون المادة ؟

- ما هي أشكال العمل الديداكتيكي التي سأستعمل ؟

- ما هي الأنشطة التعليمية التي سأوجه التلاميذ لممارستها ؟

- ما هي الوسائل الديداكتيكية التي سأستعمل ؟

4- ما هي نتيجة العمل التعليمي الذي أنجزته (التقويم) ؟

وقد حاول بعض الباحثين الألمان تحديد معالم نموذج ديداكتيكي أكثر اجرائية وقابلية للتطبيق ، يمكن أن يستفاد منه في مجال تكوين المدرسين ، وكذلك في تقويم الدروس المنجزة ، وتحضير الأنشطة التعليمية المزمع إنجازها . والظاهر أن هذا النموذج عبارة عن تصور خاص لا يدرك الشروط العامة للعملية التعليمية ، وهو يتميز بالعمق في التحليل بالنسبة للعناصر المكونة لخطاطته . وهو نموذج ينطلق من المنظور الذي يتصور بأن النشاط التعليمي يتكون من مرحلتين للتأمل والتفكير : مرحلة تحليل البنية ، ومرحلة تحليل العوامل الضمنية .

أما بالنسبة لمرحلة تحليل البنية فهي تتكون من أربع مجالات للقرار . وترد مجالات القرار كما يلي :

1- القصدية : وهي الأهداف المتفرعة إلى معرفية عقلية ، وجدانية وسيكوحركية . هذا ويميز " هيمان Heimann " - مؤسس النموذج ورفيقه " شولتز Schultz " بين الأهداف المعرفية النشطة والوجدانية المثيرة للنشاط ، من جهة ، وبين البرجماتية الدينامية ، من جهة أخرى .

2- التيماتية : والمقصود بها المضامين المرتبطة بالأهداف ، وهي لا تقتصر فقط على مختلف المواد الدراسية ، وإنما تتضمن كذلك المهارات الذهنية

بالكتابة والقراءة والحساب الخ . . .

3- المنهجية : ويمكن أن نميز خمس جوانب من خلالها :

أ- أشكال السلوك أو أنماط التعليم التي يمكن أن نستخلص على ضوءها النمط

الخامس الذي يعتمد كس مدرس في انجاز درسه .

ب- تنظيم المصامين ، مثل المعالجة التحليلية أو الكلية أو اعتماد طريقة المشاريع .

ج- بناء نمو النشاط الديداكتيكي في مراحل للتعليم .

د- أشكال توزيع مجموعات التلاميذ ، عن طريق العمل في بنيات صغيرة

أو في اطار بنيات متوسطة ، ويمكن أن يتم التوزيع كالتالي :

- التعليم الجماعي حسب المجموعات .

- التعليم الفردي .

- توزيع المجموعات حسب المستوى أو حسب الاهتمام .

هـ- أشكال العمل الديداكتيكي ، وتعلق بالاجراءات التي يختارها المدرس،

ويمكن أن نلاحظ من خلالها الاجراءات المباشرة كالسؤال والعرض الخطابي

والحوار الديداكتيكي . والاجراءات غير المباشرة مثل انجاز المهام واجراء

التجارب وانجاز التمارين والتدريبات .

4- اختيار الوسائل ، ويبرز من خلال التجهيزات الديداكتيكية التي يستعملها

المدرس والتلاميذ .

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التفكير ، أو مرحلة تحليل العوامل الضمنية،

اذ تتضمن ثلاث مجموعات ، تحدد كل مجموعة منها عناصر مجالات القرار

والشروط . وتأتي مجموعات العوامل الثلاث كما يلي :

1- العوامل المعيارية التي تكون على العموم ذات طابع فكري .

2- العوامل الشرطية ، أي العوامل التي تحدد الشروط الفردية والسوسيوثقافية .

3- العوامل المنظمة ، التي تولد منهجية النشاط الديداكتيكي .

وعند الانتقال الى تحليل العوامل الضمنية ، يتم انتقاء المعايير واصدار

انطباعات وأحكام حول الأحداث ، وتحليل الاشكال التعليمية ، كما يمكن

رصد المؤثرات المعيارية المنعكسة من خلال النشاط الديداكتيكي 1 .

انه ، على كل حال ، نموذج أكثر تفصيلا وشمولية من سابقه ، ويمكن

تطبيقه في تنظيم الدرس اللغوي أو في تدريس كل المواد المقررة .

1- يمكن الرجوع الى المرجع السابق قصد التوسع ، وخصوصا بمفحتي 38 ،

فبالنسبة للدرس اللغوي يمكن الاستفادة من هذا النموذج في تنظيمه واعداده على مستوى تحليل البنية ، واتخاذ القرارات عند استخلاص الأهداف اللغوية وتحديد ها . سواء كانت أهدافا معرفية أو وجدانية أو برجماتية دينامية أم سيكوحركية .

الأهداف المعرفية العقلية ، مثل استبطان واستثمار النسق اللغوي ، بضوابطه الصوتية والمورفوتركيبية والدلالية ، من طرف التلميذ .
والأهداف الوجدانية المثيرة للنشاط ، مثل إثارة الاهتمام الوجداني قصد تعلم اللغة من طرف التلميذ ، وتنمية ميوله ودوافعه لمعرفة تراثها والتشبع بقيمها الثقافية .

أما الأهداف البرجماتية الدينامية ، فيمكن ترجمتها الى مهارات لغوية إنتاجية ، مثل مهارة الفهم والتكلم والتذكر .
وفيما يخص السيكوحركية أو السيكودراكية ، فيمكن أن نربطها بتطوير مهارتي القراءة والكتابة .

الا أننا لم نعثر على عمل لساني تطبيقي أو تربوي أو سيكوتربوي ، امتسم بتحديد مثل هذه الأهداف والمهارات اللغوية ، وصنفها تصنيفا علميا وشموليا .
ولذلك فان مدرس اللغة والثقافة ، لا يجد بحثا وظيفيا وتطبيقيا يساعده على الاهتداء الى مختلف أنواع وأصناف الأهداف اللغوية ، الشيء الذي يساعده على تحديد الأهداف اللغوية الاجرائية التي يحتاجها التلميذ في الدرس اللغوي . ان الفراغ الذي يعانيه البحث اللساني التطبيقي في هذا المجال الحيوي ، يجعل مدرسي اللغة لا يهتدون بسهولة الى مكامات الصعوبات والاختلالات التي يعاني منها التلاميذ ، ولا يستطيعون تحديد أسبابها . وبالتالي لا يستطيعون ايجاد الأداة التي تعدهم بالحلول الناجعة لمعالجة هذه الصعوبات والاختلالات ، حتى وان استطاعوا استكشافها واستباطها .

ونود هنا أن نلفت الانتباه ، الى أنه من غايات هذا العمل هو سدّ الفراغ الحاصل في هذا المجال الحيوي ، واعداد مدرسي اللغة والثقافة بمناهج وأدوات وظيفية ، تساعد على استباط الصعوبات والاختلالات التي تعاني منها مجموعة من التلاميذ ، واعدادهم بتصنيف ثلاثي الأبعاد للأهداف اللغوية ، مع تحديد للمستويات النمائية المتدرجة ، الخاصة بكل هدف

لغوي ثقافي ، و توضيح كل المستويات بأ مثله عن معايير التحقق ، من شأنها توضيح كد مستوى و تشخيصه ، اذ نعتبر أن المعيار بمثابة هدف لغوي اجرائي . و اذا عدنا للتمعن في النموذج الأخير ، نلاحظ عدم التمييز الدقيق بين ما هو قصدي و بين ما هو اعدادي أو تحصيلي ، من جهة ، و من جهة أخرى بين ماذا الأخير و بين القرار المضموني ، حينما اعتبر تقنيات القراءة و الكتابة و الحساب ضمن القرارات التيمائية أو الموضوعاتية . لأنها في واقع الأمر أقرب الى الأهداف منها الى المضمون . كما أن تقديم الكتابة عن القراءة أمر يتطلب إعادة النظر في الترتيب ، لأسباب منهجية سنوضحها لاحقاً بحول الله .

و فيما يخص بناء المنهجية الديد اكتيكية في تنظيم درس اللغة و الثقافة ، فان نموذج " هيلمان / شولز " قد يفيد مدرس اللغة كثيراً ، حيث يمدد بقوالب متداخلة ، تحيط بأغلب الشروط التي يجب أن تتوفر في الدرس اللغوي . و هي تتعلق بتحديد أشكال السلوك العامة ، أو بعبارة أكثر تداولاً ، المواقف التعليمية ، و تنظيم المضمون حسب حاجيات المتعلم ، و العمل على تلبيتها اعتماداً على مستواه اللغوي ، و انطلاقاً مما يتطلبه الموقف التعليمي بالجوء الى الطريقة التحليلية أو الاجمالية الكلية أو طريقة المشرح أو حل الاشكاليات الخ . . .

هذا و لا يمكن ضبط المضامين و المواقف التعليمية دون تنظيمها في مراحل نمائية متدرجة ، من المعلوم الى المجهول و من البسيط الى المركب ، و من الجزئي الى الكلي الخ . . . و دون توزيع الأدوار داخل الفصل ، بتنظيم العمل بشكل فردي أو جماعي ، أو تقسيم التلاميذ الى مجموعات اعتماداً على معايير المستوى أو درجة الاهتمام أو التداخل فيما بين المستويات و الاهتمامات . و عادة فان تحديد المستوى يتم عن طريق اجراء رائز لغوي ، أو مجموعة من الروائز . أما درجة الاهتمام و مراكزه ، فتحدد اعتماداً على اجابة المجموعة المقصودة على استمارات أو استبيانات ، توضع وحداتها بدقة ، تستفسر عن حاجيات المتعلم الخاصة و اهتماماته الوجدانية ، و الدوافع التي تحفزه لتعلم اللغة الهدف و ثقافتها . كما يمكن اعتماد الملاحظة و البطاقات الشخصية ، قصد تحقيق هذا الغرض .

2.1 = مفهوم الثقافة ومضامينها :

يمكن تعريف الثقافة بأنها مجموعة من التمثلات المعقدة والاحكام
الايدولوجية ، والمشاعر المعبر عنها في اطار المجتمع ، وكذا مجموع
التراث النفسي والأدبي والفني الموروث منذ حقب تاريخية سحيقة في القدم .
اضافة الى العادات والتقاليد والسلوكات الموروثة في مجتمع معين .
وتتعدى لفظة ثقافة بهذا المنظور ، المفاهيم النابعة من الآداب والفنون
وكذلك المعارف العلمية للفرد ، التي تعرف غالباً بـ " الثقافة العلمية الخاصة " .
حيث لا تشمل هذه الاجزاء سيرا من الثقافة بالمفهوم العام للمصطلح . وهكذا
نجد بأن الثقافة تتضمن كل طرق وأشكال تشمل العالم الخارجي ، وتستوعب
كل العلاقات النمطية الموجودة بين الأفراد وبين الشعوب . كما يمكن أن
ندرج في اطارها كل الأحكام الضمنية أو المريحة التي ترتبط بالكلام
وبمارسته ، ذلك لأن كل لغة تحمل شحنات ثقافية خاصة ، وتتضمن
مفاهيم متميزة قد تنفرد بها المجموعة الناطقة بهذه اللغة ، وتشتغل
أحياناً في بعض الشحنات والمفاهيم مع مجموعة أو عدة مجموعات أخرى .
الا أن مظاهر الائتلاف الثقافي بين اللغات والمجتمعات نادرة ، وأقل بكثير
من مظاهر الاختلاف .

ونذكر كمثال على مظاهر الائتلاف : الشمس تطلع في المباح وتغيب في
المساء . تعتبر شحنة ثقافية مشتركة ناتجة عن تصور علمي خاطئ ، لازم
اللغات العربية والفرنسية والانجليزية ، رغم اثبات الخطأ .

أما الأمثلة على مظاهر التفرد الثقافي فكثيرة ومتنوعة ، وقد تشمل جمل
الشحنات الدلالية الخاصة بكل لغة ، مثل التعابير المسكوكة في اللغة
العربية الفصحى ، وأمثالها المأثورة : السلام عليكم ... وعليكم السلام ...
كيف حالكم ... بخير والحمد لله ... هل أنت مسافر اليوم ؟ نعم ان شاء
الله ...

رجع بخفي حنين ... كرم حاتي ... ان في الشر لخيارا ... الصيف
ضيعت اللبنا ... الخ

والملاحظ أن الفئة الأولى من الأمثلة تحمل شحنات دينية تعبر عن روح الدين
الاسلامي ، التي هي الأمن والسلام والتآخي والمساواة بين المسلمين ،
والتساكن بين الناس ، ومن تعاليم الاسلام كذلك الاستفسار عن أحوال
الناس ، وجوب مساعدتهم اذا أصابهم مكروه أو ألم بهم مصيبة . والاعتقاد

السائد لدى المسلمين ، موأنتا لا يمكن أن نقوم بعمل أو نحقق مكتسبا الا بمشيئة الله سبحانه وتعالى . وهكذا يعتبر الدين بأبعاده الفكرية والروحية والأخلاقية ، لعنصر أساسي في بلورة ثقافة المجموعات البشرية ، وبالتالي في اسباب اللغات حمولات وشحنات ثقافية خاصة .

أما الفئة الثانية من الأمثلة ، فهي محملة بشحنات ثقافية ، مصدرها المخزون الفكري والموروث الثقافي للمجتمع ، الذي ينعكس على شكل شحنات ثقافية وأخلاقية ، ذات دلالات مرجعية وإيحائية خاصة .

ومن جهة أخرى تربط بعض المعاجم بين مصطلحي ثقافة وعبادة أو دين " Culture & Culte " ، اذ تجعلهما ينتسبان الى نفس الاشتقاق ، حيث كان الرومانيون يستعملانها للدلالة على زراعة الحقول ، وعلى تثقيف وتكوين العقول ، ثم ثقافة الدين وثقافة الله ، أي معرفته . وقد كانت الفلسفة تعرف أحيانا بأنها علم يهتم بثقافة العقول .

وخلال عصر النهضة ، أصبح مصطلح ثقافة يشمل كل الآداب والفنون ، وهذا يمكن القول بأن اللغة هي الثقافة في حد ذاتها ، لأنها المترجم الفعلي لأفكار الانسان الى الواقع . كما يصعب التفريق بين اللغة والفكر ، ذلك لتعذر الفصل بين دينامية الأفكار ودينامية اللغة ، لأن هذه الأخيرة هي عبارة عن تشخيص وتجسيد للأولى .

ومن خلال اللغة يمكن أن نصنف أنواعا كثيرة للتفكير ، فهناك مثلا ما يسمى بالاسترسال الانعطافي للتذكير " Sinueuse succession de réminiscence " .

الذي يتضمن الأمواج الإدراكية ، أحلام اليقظة ، الخواطر والتأملات الخ . . . ونجد هذه الأنواع من التفكير وغيرها ، تحتوي ضمنا على عمليات وصف لماضي وتذكر أحداثه ، وتوقع ما سيؤول اليه العالم مستقبلا ، بنظرة تفاؤلية أو تشاؤمية . كما أن المشاريع اليومية العادية تعتبر نوعا من التفكير ، وكذلك التفكير في إيجاد حل لمشكلة تعليمية أو اقتصادية أو سياسية ، أو التفكير في إيجاد علاج لمرض عضوي أو اجتماعي ، تعتبر شكلا من أشكال التفكير العميق . لأنه نوع يختلف من حيث الشكل والمضمون عن الأنواع البسيطة والسطحية . اذ بوسع أي انسان أن يحلم أحلام يقظة أو يضع مشاريع ليومه ، تتلاءم ومستوى تفكيره ، إلا أنه ليس بوسع أي كان أن يسهم في حل مشكل تعليمي أو مشكل اجتماعي أو اقتصادي ، دون أن يتوفر على مؤهلات وامكانيات

خاصة . وعلى هذا المستوى من التفكير ، قد لا يكفي التكوين الثقافي الأحادي البعد ، لأن أغلب المكتشفات العلمية الرائدة والنظريات الابداعية الشهيرة لم تكن وليدة الثقافة الوحيدة ، بل نتيجة تفاعل وتلاقح ثقافات وعلوم متعددة . فلولا وجود الأرقام اليونانية وما تضمنته من سلبات متعددة ، لما اخترعت الأرقام العربية ، التي تتميز بالطواعية والمرونة ، وبصفة أخص تميزها بـرمز الصفر ومفهومه ، وما نتج عن ذلك من تقدم في العلوم الرياضية ، كاختراع الخوارزمي للوغاريتمات ، وما نتج عن ذلك من مكتشفات بامرة ، ولم يكن بوسع الانسان أن يستعمل الحاسوب ، وأن تطأ قدماء القمر ، وأن يخزوا الفضاء ، لولا هذه الأرقام العربية وصفرها الشهير .

ورغم البطء الشديد الذي تعرفه المخترعات والمكتشفات التي تحدث تغيرات كبيرة في حياة الانسان ، فإنه لا يمكن الجزم بأنها وليدة ثقافة معينة دون غيرها . والبحث في أي اختراع أو اكتشاف وتحليل أبعاده الثقافية ، لا بد وأن يسوعي بنا الى استخلاص جذور وموثرات ثقافية وعلمية متداخلة الينايع ، هي التي ساهمت في انبثاقها الى الوجود سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

وفي هذه النقطة بالذات تختلف اللغة والثقافة عن المعرفة والمكتشفات العلمية ، لأن اللغة والثقافة تعتبران من أسس هوية فرد أو مجموعة بشرية معينة ، في حين أن المعرفة تتضمن في غالب الأحيان شحنات ثقافية مشتركة تحت تأثير تفاعل الثقافات وتداخل المعارف الانسانية وتداولها على المستوى العالمي .

ومكذا يلاحظ بأن مصطلح " ثقافة " يمكن أن يعرف بفاهيم مختلفة ، ترتبط كلها بعلاقات وطيدة مع مجال التربية والتعليم ، وخصوصا تعليم اللغات . وفي غالب الأحيان ، يدل مفهوم ثقافة على كل المعارف الانسانية في مرحلة تاريخية معينة . ويلعب التعليم باستمرار أدوارا هامة في نقل المعارف ، كما يسمح بالانتقال من ثقافة الى أخرى ومن جيل الى آخر ، وبمد الجسور بين الثقافات والحضارات .

وعند محاولة التمييز بين مفهوم ثقافة ومفهوم حضارة ، يصعب التفريق بين المفهومين ، وان كانت الثقافة نمط تفكير ، والحضارة نمط عيش حسب المقتضيات الثقافية ، لأن الثقافة هي التي تبني معالم الحضارة ، وليس العكس ، ولذلك كان مفهوم الثقافة أوسع وأشمل من مفهوم الحضارة ، بل ان الأول يمكن أن يستوعب الثاني ويشمله .

ومن ناحية أخرى ، يمكن أن ندرج في إطار الثقافة كل العادات والتقاليد
وإشعائر الدينية والقيم الأخلاقية ، التي تشكل الخطوط المميزة لحضارة
معينة . وفي هذه الحالة أيضا يعتبر التعليم عنصرا أساسيا من عناصر
ازدهار الثقافات ونشرها ، ونقصد بالتعليم ، تعليم اللغات بصفة خاصة .
كما يمكن للأعمال الأدبية والفنية المنجزة في فترة معينة ، أن تغني الثقافة
وتطبعها بطابعها الخاص ، وتعتبر معرفة الأعمال الأدبية وفهمها من سمات
ثقافة فرد من الأفراد .

كذلك يمكننا تعريف الثقافة على أساس أنها قيمة في حد ذاتها ، فنستعمل
عبارة " رجل مثقف " . ويكشف هذا المعنى التقويمي للثقافة بوضوح ، عن
اهتمام بعض المناهج التعليمية بالثقافة ، على اعتبارها غاية من غاياتها .
ويكثر الحديث في أيامنا هذه عن الثقافة الشعبية ، التي نجد من مظاهرها
أنواع الفولكلور والموسيقى الشعبية ، والحكايات والأمثال الشعبية المحلية ،
العادات والتقاليد والمعتقدات الجهوية ، والأشعار والأغاني والرقصات
الاقليمية . هذا ويمكن اعتبار هذا الخليط المنسجم ، من موارد الثقافة الأصلية ،
موارد وينابيع حيوية ونشطة ، تصب في الثقافة الأم ، ألا وهي الثقافة المغربية ،
ذات الطابع العربي الاسلامي الأصيل ، لتغنيها وتميزها بميزات خاصة .
2 = تعلم اللغة كظاهرة غريزية نمائية :

إن حياة الإنسان عبارة عن مواقف تعلم مستمر ، حيث يتوفر الإنسان على
إمكانات خارقة وقدرات جبارة للتعلم ، تجعله يتفوق على جميع الكائنات
الحيية بقدراته الذكية الهائلة .
وتعلم الطفل للغة واكتسابه للثقافة أثناء نموه العقلي والنفسي ، يتم عن
طريق احتكاكه بأفراد أسرته ، وتأثره وتفاعله بالمحيط الاجتماعي وبالبيئة
التعليمية التي ينشأ فيها ، حيث لا تكون المدرسة فيها إلا جزءا له دوره في
هذا التعلم . ويتحقق التعلم وينمو - لما هو معلوم - عن طريق التقليد
والمحاكاة ، أو عن طريق اللعب والتفاعل مع الأقران ، ثم بالتواجد في
المدرسة ، الذي يكسب التلميذ معارف ومعلومات مركزة ، كما يكسبه خبرات
ومهارات ، تساعد على تنمية شخصيته نحو مستويات أرقى ، قصد التكيف
والتأقلم مع مختلف المواقف المستجدة التي يواجهها في بيئته ، أو في بيئات
أخرى أجنبية عنه .

ويظهر مستوى نمو شخصية الفرد ومستوى تكوينه وتعلمه ، من خلال ردود الافعال الارتكاسية والسلوكات المناسبة ، التي يواجه بها كل موقف أو كس صعوبة تواجهه في حياته الخاصة أو في إطار عمله .

سذا ويعتبر النضج أو الذكاء الزمني ، عاملا من عوامل نمو التعلم ، ذلك أن الفرد لا يستطيع أن يتعلم من المعلومات والخبرات والمهارات إلا ما يتلاءم وسنّه العقلي ، اذ يخضع نمو الفكر وتعلم اللغة باضطراب لتواتر نمو عقل وذكاء الفرد . ولهذا وجب تقنين وتحديد جرعات التعليم والتعلم وجعلها ملائمة للنمو النفسي والحسي الادراكي للتلميذ .

ومن مميزات الكائن البشري بالاضافة الى استعداداته الفطرية للتعلم واكتساب الخبرات والمهارات ، نجد الدوافع والاهتمامات النفسية ، التي " هي طاقات كامنة في الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي ، وهذه الطاقات هي التي ترسم للكائن أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية " 1 .

ومن الدوافع ما هو غريزي ذاتي ، يجعل الفرد ميالا لحب الاستطلاع ، ومدفوعا بدوافع نفسية ذاتية لاكتشاف العالم ، ومعرفة ما يواجهه وما يحيط به من ظواهر طبيعية وأشياء ، ومنها ما هو خارجي موضوعي يتجلى في حوافز ومثيرات خارجية ، يجب على المدرس رصدّها وتركيزها ، ثم توجيهها للمتعلم كي تذكي وتوجّج دوافعه الذاتية واستعداداته الفطرية الموجهة للتعلم ، على أساس ضبطها وتنظيمها على شكل أهداف تربوية إجرائية ، تأخذ بعين الاعتبار تنمية الميولات الوجدانية ، قصد توجيه التعلم نحو مستويات أرقى ، وتلافي المعوقات والميولات السلبية ، التي قد تجعل من التلميذ يعزف عن التعلم الإيجابي ، ويتجه باهتمامه اتجاهات أخرى منحرفة ، لا تساعد على نمو مؤهلاته وقدراته العقلية . ان التحفيز والتشويق ، واتاحة الفرص للتلميذ كي يثبت ذاته ويعبر عن شخصيته وجوده ، ووضع في مواقف تنمي ثقته في نفسه ، تتطلب منه تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المسؤولة ، عند وضعه أمام اختيارات متعددة ، أو عند مطالبة باتخاذ موقف معين ، لمن شأنها أن تساعد

1- علم النفس التربوي ، الدكتور أحمد زكي صالح ، مكتبة النهضة المصرية ،

على تنمية دوافعه وميوله الخاصة واشباعها ، وفي مرحلة لاحقة ، اغناؤها وتطويرها تطويرا رزينا ومنظما ، دون مبالغة أو اطناب ، لأن المبالغة " مثلها مثل نقص الدافع ، قد تؤدي الى نتائج عكسية عن الكميات المتوسطة من الدافع ، فزيادة الدافع ستثير قدرا مرتفعا من التوتير يعوق التركيز واستثمار الجهد العقلي المطلوب للكفاءة في حل المشكلات ، وبالمثل فإن انخفاض الدافع قد يعمل بالانسان الى مستوى من الركود وانخفاض الهمة بشكل لا يستثير الحاجة للعمل ومواصلة الجهد العقلي المطلوب في النشاطات العقلية مثل الابداع وحل المشكلات " 1 .

هذا وقد أثبت التجارب بأن أحسن أنواع التعلم وأكثرها مردودية ورسوخا ، هو التعلم الذي يتم بالممارسة الفعلية والمعالجة الذاتية للتلميذ ونشاطه الشخصي الموجه . وذلك بتوجيه دوافعه وتركيز قدراته الذهنية ، سواء أثناء الاستقبال ، عند استماعه بتمعن لخطاب المدرس أو المحاضر أو لفرد آخر من أفراد المجموعة ، عند دخله أثناء انجاز الدرس . ولا يخفى على كل باحث ما تكتسبه تربية تركيز الاستماع من أهمية في تنمية التعلم . وكذلك التدرب المتدرج على القراءة ، وتقنيات فهم المقروء والعمل على تحليله وتركيب العناصر الواردة فيه ثم التعقيب عليها ، فالتدرب على ابداء آراء وملاحظات شخصية حول مضامينه و بنياته التركيبية أو الأسلوبية . أو عند الارسال حينما يجيب المتعلم عن سؤال ، أو عندما يتدخل في الوقت المناسب للإدلاء برأيه ، أو عند اصدار حكم شخصي ، أو حينما يكتب انشاء أو يقوم بمحاولة أدبية . وهكذا نلاحظ بأن هناك علاقة تلاحمية ، بل جدلية وظيفية بين التعلم واللغة ، أو بالأحرى بين التعلم والتواصل . ذلك أن التعلم لا يتم الا بنمو القدرات والمهارات اللغوية للمتعلم .

3 = علاقة التعلم بالتواصل اللغوي :

كما سبق وأشرنا الى ذلك ، فإن هناك مبحثين مختلفين للدراسات اللغوية ، دراسة اللغة دراسة بنىوية وصفية ، في ضوء نظرية معينة يلتزم بها الباحث ، أو دراسة اللغة دراسة تطبيقية . وهي دراسة تعتمد المنهج الديدانتيكي واللغوي الألسني ، وهي تهتم المدرسين والمربين ، ومنهجها

1- الانسان وعلم النفس ، الدكتور ابراهيم عبد الستار ، سلسلة عالم المعرفة ،

" تعليمي يركز على ما يسميه أصحاب النحو التحويلي بالأصول الثابتة ،
ويعتبرونها معيارا لكل تعليم صحيح للغة " 1 .

وكما ذكرنا سابقا ، فهناك نوع من التكامل بين ما هو نظري وما هو
تطبيقي في الدراسات اللسانية . وبما أن الغاية القصوى من اكتساب اللغة
هي قدرة المتعلم على استعمالها استعمالا مناسباً ، بطريقة ارتكاسية ،
في كل المواقف والمقامات ، والانتاج الابداعي المتميز بالرفعة الأساليبية ،
عند التعبير ، فإن التعليم لا يهتم من الدراسات اللسانية جانبها النظري ،
وإنما جانبها النفعي الوظيفي ، الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان
التعليمي . إذ على المدرس أن يختار من كل هذه النظريات ما يفيد المتعلم
في تنمية ملكته اللغوية ، دون أن يتشبث بنظرية لغوية بعينها ، بل يختار من
كل النظريات ما يفيد بالأساس المتعلم في اكتساب الملكة اللغوية ،
من الناحية الادائية ، بجعله يستكنه الضوابط والقوانين الصوتية والصرفية
التركيبية ثم الدالية ، وتدريبه على استعمالها استعمالا سليما عند
التواصل أو التكلم ، عند القراءة المتفحمة الناقدة أو حين ينتج تعبيراً
ابدياً .

وتجدر الإشارة والتذكير ، إلى أن التربية الحديثة قد ركزت على دور المتعلم
الاجبائي في خلق المواقف التواصلية . لأننا عن طريق اذكاء التواصل بالحوافز
والمثيرات ، يمكن أن نخلق التفاعل التواصل في درس العربية الفصحى ،
ونضمن مشاركة فعالة من المتعلم ، كطرف رئيسي في هذا التفاعل ، بل هو
محوره الأساسي .

ولهذا فإنه يتم التأكيد على الحوافز والمثيرات في درس اللغة والثقافة ،
قصد ادماج التلميذ ، كعنصر فعال ورئيسي ، في العملية التعليمية وتفاعلاتها
المستمرة . وهذا الادماج لا يقتصر على تلقي المعلومات ، أو الاجابة عن
الأسئلة والقيام بالأنشطة والتدريبات المطلوبة ، بل يتعداه إلى التدريب على
الاستماع المركز والاصغاء المستمر والانتباه المتتابع ، مع محاولة فهم
الخطابات وتحليلها ثم نقدها نقداً منهجياً ، يعتمد دعائم ومعايير
موضوعية ، ووسائل اقناعية مضبوطة ، كالمهارة في المحاجة واستعمال
الاستشهادات .

كما يجب على المدرس أن يهتم بالحوافز والمثيرات ، من أسئلة ووسائل

تدعيمية وتشجيعية ، وتلأفي كل ما من شأنه أن يثبط همم التلاميذ ويشعرهم بالاحباط ، مع رصد كل الوسائل المشوقة والمثيرة للاهتمامات والدوافع ، وذلك باستعمال الأسئلة المثيرة للتفكير بكشافة ، والتقليل من الأسئلة التكرارية ، والتدعيم بما هو مناسب من ألفاظ الاستحسان والممدح والاطراء ، وتوزيع المهام على التلاميذ ، وافساح المجال لهم بالقيام الى السبورة أو قراءة بعض الانجازات أمام المجموعة ، وتدريب المتعلمين على المواجهة واثبات الذات ، وتنمية ثقة التلميذ في نفسه ، مع تخصيص جوائز تقديرية ، توزع على التلاميذ ، بين الفينة والأخرى ، حسب ما تسمح به الظروف .

ومن المفروض كذلك أن يحرص المدرسون على تنظيم هذه الحوافز وغيرها ، تنظيمًا متدرجًا وتباعديًا ، قصد الحصول على تقدم نمائي ، وتحويل تقدمي في انجازات التلاميذ وأدائهم اللغوية .

وقد ميز بعض الباحثين بين التحويلات التواصلية الايجابية والسلبية على السهل

التالي :

ا - اذا كان $\left. \begin{array}{l} \text{الحافز 1 S} \text{ والحافز 2 S} \\ \text{الاستجابة R1 والاستجابة R2} \end{array} \right\}$ ، كلها متشابهة ومتقاربة ، يكون التحويل ايجابيا ويحقق حده الأقصى .

ب - أما اذا كان الحافزان متشابهين كثيرا ، والاستجابتان مختلفتين ، يحدث تحويل سلبي . مثل طرح المدرس لسؤالين متشابهين في المضمون مختلفين في الصيغة اللغوية ، فيحصل على جوابين مختلفين ، فلا يحدث في هذه الحالة تقدم في التعلم .

ج - اذا كان الحافزان مختلفين ، ولكن الاستجابتين متشابهتان أو متقاربتان ، فان التحويل يكون نسبيا ايجابيا .

د - وعندما يكون الحافزان مختلفين تماما ، يشيران استجابتين مختلفتين تماما ، فان التحويل سيكون منعزلا تماما . ويتعلق الأمر في هذه الحالة بنوعين من التعلم ، يختلفان تماما ، ولا تربطهما أية علاقة ، فلا يحدثان ، في هذه الحالة أي تأثير متبادل .

مذا ويمكن أن نلخص هذه الحالات كما يلي :

I - SI	=	S2	←← تحويل ايجابي
RI	=	R2	
2 - SI	=	S2	←← تحويل سلمي
RI	≠	R2	
3 - SI	≠	S2	←← تحويل ايجابي نسبي
RI	=	R2	
4 - SI	≠	S2	←← تحويل منعدم 1
RI	≠	R2	

والملاحظ هو أن دروس اللغة العربية ، تحلو غالباً من التفاعل التواصلي ، وخصوصاً في السلك الثاني من التعليم الثانوي ، اعتقاداً من بعض المدرسين ، بأن التلميذ في هذا المستوى ، لا يحتاج إلى التواصل بقدر ما يحتاج إلى معلومات مكثفة وجاهزة ، تساعد على اجتياز امتحان البكالوريا العسير . حيث تلقى هذه المعلومات بطريقة القائية ، ونادراً ما تناقش . ويعتبر هذا العمل من الأسباب الرئيسية في توقف نمو المهارات اللغوية لدى التلميذ ، هذا بالإضافة إلى حذف مادة قواعد اللغة من مقررات السلك الثاني ، والعمل على تعويضها بمادتي البلاغة والعروض ، ابتداءً من السنة الخامسة . وحتى بالنسبة للمدرسين المقتنعين بأهمية التواصل في نمو التعلم والمهارات وكذا القدرات اللغوية ، فإنهم في غالب الأحيان لا يهتمون بتنظيمه تنظيمًا متسلسلاً ومتدرجاً ، يؤدي إلى تحول في تفكير التلاميذ وتطور في سليقتهم اللغوية . بل كثيراً ما يلاحظ الارتباك على صياغة الأسئلة وتواترها ، الشيء الذي يحدث توقعات كثيرة غير عادية ، أو شرود لدى التلاميذ ، بسبب عدم الوضوح وعدم كفاية الحوافز ، وجود خلل في التواتر والتنظيم .

4 = أية السنية تطبق وأية لغة نعلم؟ :

ان تسلم مدرس اللغة بنظرية لسانية ، أو بالأحرى ، بتكوين متين في مجال الدراسات اللسانية ، ليعتبر من الشروط الضرورية التي تطبع عمله بصاحب الفعالية والنجاعة ، وتجعد منه مدرسا يتصف بالأهلية والقامة والخبرة ، لمواجهة صعوبات تدريس اللغة ، والتغلب على المشاكل التي تواجهه في عمله ، وذلك برصد أنسب الحلول العلمية ، سواء تعلّق الأمر بالمجال الأسني أو بالمجال الديداكتيكي أو السيكوتربي . بحيث لا يكفي الاطلاع على أهم نتائج الدراسات الأسنية الحديثة للاضطلاع بمهام تدريس مواد اللغة العربية المتعددة المشاق والصعوبات . وإنما يجب أن يضيف إلى ثقافته اللسانية

تدويننا ديداكتيكيا وسيكوتربويا متكنا.

وقد يرى البعض بأن التلميذ يمكن أن يتعلم اللغة دون حاجة الى معرفة قواعد النحو والصرف ، كما أن مدرسا اللغة لا يحتاج في عمله الى النظريات اللسانية المعقدة .

الا أن هؤلاء يخلطون بين التعلم السليقي للغة المنشط من طرف الفرد ، وبين مجال تعلم وتعليم اللغة في المدرسة ، الذي يجب أن يخضع لمنهج مضبوط ومتكامل ، يتضمن أهدافا إجرائية توهمي الى نمو لموسر في المهارات وكذا في القدرات اللغوية للمتعلم .

بالإضافة الى هذا ، فإن أي شخص ناطق بلغة ما ، لا بد وأن يتوفر على معرفة ضمنية أو صريحة واعية بقواعد الصرف والنحو الضابطة للغة أو اللغات التي يتكلمها . ويستحسن ، كما ذكرنا ، أن نشرع قسدا بتدريس النحو والصرف اعتمادا على منهجية ضمنية ، ننتقل بعدها الى تدريسها اعتمادا على منهجية صريحة ، استنباطية واستقرائية .

ان تعليم اللغة يحتاج الى خبراء في اللسانيات التطبيقية وديداكتولوجيا اللغات والثقافات ، من أجل الاجابة عن الأسئلة التي طرحناها سلفا ، وقصد سد الفراغ الحاصل في عدة مجالات وجوانب مرتبطة بتعليم اللغة ، نذكر منها :
1.4 = مجال تحديد المعويات والاختلالات الخاصة ، بحيث أن رصد هذه المعويات والاختلالات لا يتم بطريقة علمية منهجية ، الا اذا توفر المدرس على تكوين معمق في مجال علم الأصوات والصوتيات ، يؤهله لادراك العلاقات التي تربط بين البنيات الصوتية للغة وبنياتها الصرفية من جهة ، وبين هذه البنيات التركيبية ومكانيزماتها من جهة أخرى . أو بعبارة أوضح توفره على وعي دقيق بمكانيزمات النسق اللغوي .

2.4 = مجال تحديد الأهداف اللغوية : ونقصد هنا بالأهداف صنفها الاجرائي العملي ، الذي تبرزه وتوضحه معايير مدى تحقيقها لدى التلميذ ، وقد لاحظنا نقسا كبيرا في هذا المجال ، خصوصا فيما يتعلق ببناء تصنيفات للأهداف اللغوية الاجرائية ، تمتاز بالشمولية والكفاية .

وتعتبر الألسنية والديداكتولوجيا وسيكولوجية التعلم ونظرية التواصل ، من الأدوات الضرورية في عمليات تصنيف هذه الأهداف وبنائها ، وكذا في عمليات تحديد المعايير . كما يجب الاهتمام بتحديد مستويات متدرجة لكل هدف لغوي ،

مع التمييز بين ما هو مرتبط بالمعرفة النسقية للغة ، قصد تكوين وتمييز ما يسمى بالقدرة اللغوية ، وبين ما هو مرتبط بمهارات الاستعمال والأداء ، والوعي بتأثيرات كل جانب في الآخر ، هذا بالإضافة الى تحديد الجوانب الوجدانية الشيرة والموجهة لنمو التعلم ، ولا يخفى ما يتطلبه هذا العمل من المام بمعطيات الدراسات اللغوية والسيكولسانية والسوسiolسانية وعلم نفس تطوي .

3.4 = مجال انتقاء المضامين والمواضيع : وهو مجال مرتبط ارتباطا وظيفيا بتحديد المعويات والاختلالات وبمجان تحديد الأهداف ، حيث يعمل الباحث على اختيار مضامين وأشكال لغوية ، يتوخى من خلالها تحقيق الأهداف التي رسمها . كما يهدف الى معالجة ما يرصده من معويات واختلالات بواسطتها ، ولا بد من الاعتماد في عملية الانتقاء هذه ، على معايير لغوية ، مستوحاة من علوم اللغة وسيكولوجية التعلم أيضا .

ويجب أن نضع بعين الاعتبار ، بأن انتقاء المضامين ووضع المقررات اللغوية ، يقتضي أولا الانطلاق من الفرضية القائلة ، بأن اللغة ، أية لغة ، ليست عبارة عن لائحة من الكلمات والتراكيب ، وإنما هي ضوابط وقوانين ومتون ، تألف جميعا لتكون النسق العام للغة . وهذا ما يثير معويات إضافية في ميدان تعليم اللغات . لأنه لا يكف المتعلم - والحالة هذه - أن يستغمر لائحة من الكلمات والبنى التركيبية ، بل يجب أن نمزج هذا بالتدرب المكثف على استعمال اللغة في مواقف ومقامات مختلفة ، في مراحل ومستويات متصاعدة ، تعتمد التدرج في ادراج المسائل اللغوية واستثمارها ، انطلاقا من السهل الى الصعب ، من البسيط الى المركب ومن المعلوم الى المجهول أو من الملموس الى المجرد الخ . . . وهكذا نعمل على تنمية القدرة اللغوية " Competence " لدى التلميذ ، بالالحاح على المهارات اللغوية التي ترتبط بالأداء أو الاستعمال " Performance " .

4.4 = مجال رصد الوسائل الديدكتيكية : ولا يقتصر الأمر على الطرق والمناهج التي يمدنا بها علم اللغة التطبيقي ، والطرائق المتداولة في التعليم ، وإنما يتعداه الى البحث عن أنسب الاستراتيجيات ، وتحديد أنسب التمارين والتدريبات التطبيقية ، مع محاولة سد ما تتركه ثغرات في الاستعمال أو الأداء المقامي الموهي باعتماد المقاربة التواصلية ، والسيناريو التشخيصي .

هذا ويمكن تصنيف الاستراتيجيات الشفوية في التواصل التعليمي ، التي تعتبر

قاعدة النشاط الديدكتيكي ، بالمفهوم التجديدي ، كالآتي :

أ - استراتيجيات تهدف الى اشارة النشاط والتفاعل ، وهي استراتيجية البناء والطلب الایحائي ، وموداعها أن المدرس يأتى بنموذج أو يبنى قانوناً أو قاعدة أو تركيباً خاصاً ، ثم يطلب من التلاميذ التطبيق على غرارهِ ، ويمكن أن يتجلى هذا مثلاً في درس القواعد اللغوية أو النصوص الأدبية ، أو البلاغة والعروض ، دراسة المؤلفات أو الانشاء .

ب - استراتيجيات تهدف الى رد الفعل ، وهي تعتمد على الحوافز التي تثير ردود أفعال لدى التلاميذ أو استجابات 1 .

ويتضمن هذا المجال أيضاً ، كل الوسائل المساعدة المتوفرة والمناسبة . وأهم شيء قبل استعمال هذه الوسائل المساعدة هو الوعي بأسسها النظرية ثم أسسها الاجرائية ومراحلها التطبيقية . لأن المدرس يتوسل بها لبلوغ هدف معين ، أو ترسيخ مهارة لغوية أو حل مشكلة يعاني منها التلاميذ . إذن ، فإن استعمال الوسيلة المناسبة ، في الموقف والزمان الملائمين يتطلب الدقة في الاختيار والمهارة في الاستعمال ، لتحقيق الغرض المطلوب .

5.4 = مجال تقويم مدى تحقيق الأهداف الاجرائية : أي قياس مدى مطابقة المعايير المحددة مسبقاً ، والنتائج التي حصل عليها التلاميذ من خلال المجهود التعليمي المبذول . وهذا الأمر يتطلب - كما هو معلوم - رصد تقنيات ووسائل تقويمية لقياس مدى المطابقة في رجح المردود ، ومدى رسوخ وتحقيق الأهداف المنشودة ، وقياس مدى الاثر أو التغيير الذي أحدثته الانجازات في اطار مواقف التعلم والتعلم المرسومة ، وذلك من خلال درجة اتقان التلميذ للاجرايات المطلوبة منه ، عند اجراء اختبار أو رائز . التي تحدد مضامينها معايير تقويم مدى تحقق الهدف أو مستواه ، عند اجراء تقويم مصاحب أو مستمر ، أو تكويني ، ومدى تحقيق المرامي اللغوية ، عند اجراء تقويم اجمالي .

وعند الحديث عن مرامي الدرس اللغوي ، نذكر مايلي :

1.5.4 = أن يصبح المتعلم قادراً على استعمال اللغة بطلاقة واسترسال ، دون أن يفكر في القواعد البنائية الضابطة لاستعماله ، ويستطيع ان اقتضى الحال ،

1- مجلة الدراسات النفسية والتربوية ، العدد 1 يناير 1982 ، للتوسع يمكن

الرجوع الى مقال بعنوان : " التواصل كظاهرة تعليمية " بقلم : المصطفى بوشوك .

أن يستقرىء ويصف القوانين والضوابط المنظمة لهذا الاستعمال ، وهذا ما يصطلح على تسميته بالاستعمال الارتكاسي أو السليقي للغة .

20504 = أن يكون المتعلم قادرا على اكتشاف الغلط في استعمال لغوي ، انطلاقا من حدسه السليقي بالميكانيزمات اللغوية وبنياتها النموذجية . ولن يتأتى تحقيق هذا المرمى لدى التلميذ ، إلا بعد توفره على كفاية وقدرة لغوية ، مكتسبة من استتماره للقواعد والضوابط اللغوية .

30504 = القدرة على ربط العلاقات بين الجمل المستعملة في تعبير منطوق أو مكتوب ، وبعبارة أوضح ، يكون المتعلم قادرا على إنتاج جمل سليمة بنوييا وتركيبيا ، وقادرا على إنتاج نص لغوي ، متسلسل التراكيب ، مترابط البناء والنظم .

40504 = القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا : ومعيار المحنة هو موافقة نطق المتعلم للغة عند تعبيره الشفهي ، لمفاتيح الحروف العربية ومخارجها الصحيحة ، ولتحقيق هذا المرمى ، على مدرس الفصحى أن يلجأ الى منهجية التصحيح النطقي ، لازالة كل تقصير أو خلل يلاحظ على هذا المستوى ، لانه من شأن كل قصور في مخارج الحروف أن تنتج عنه اختلالات أخرى ترتبط بالكتابة وبالفهم .

50504 = القدرة على استعمال الوحدات المعجمية والاصطلاحية استعمالا ملائمة : حيث أن هذه القدرة لا تتأتى للمتعلم ، الا عند توفره على ثروة معجمية كافية ، تؤهله للتواصل تواصلًا كاملا ، دون توقفات أو انحباسات ، يطبعه طابع الطلاقة والاسترسال . هذا بالإضافة الى التوفر على رصيد اصطلاحى أساسي يمكنه من معالجة مواضيع خاصة ، بما تقتضيه هذه المعالجة من توفر المصطلحات اللازمة .

60504 = المهارة في الفهم والتبليغ : وتحقق هذه المهارة بناء على القدرات السابقة ، إذ تؤهل المتعلم لفهم الرسائل فهما تجزييا للوحدات المعجمية المكونة لها ، وفهما تعميميا ثم تأويليا ، للشحنات الدلالية التي تحملها . وبالتالي القدرة على انشاء رسائل مضبوطة التركيب ، واضحة المضمون .

70504 = مهارة القراءة ادراكا وتفهما ونقدا : ويبدأ تكون هذه المهارة بامتلاك النظام الترميني للغة ، وادراك المقابلات الصوتية لكل رمز ، ومعيار تحقيق هذا المرمى هو القراءة الجهرية الصائبة لدى المتعلم . أما الادراك المتفحص